GIOVANNI GENTILE

EDUCAZIONE

E

SCUOLA LAICA

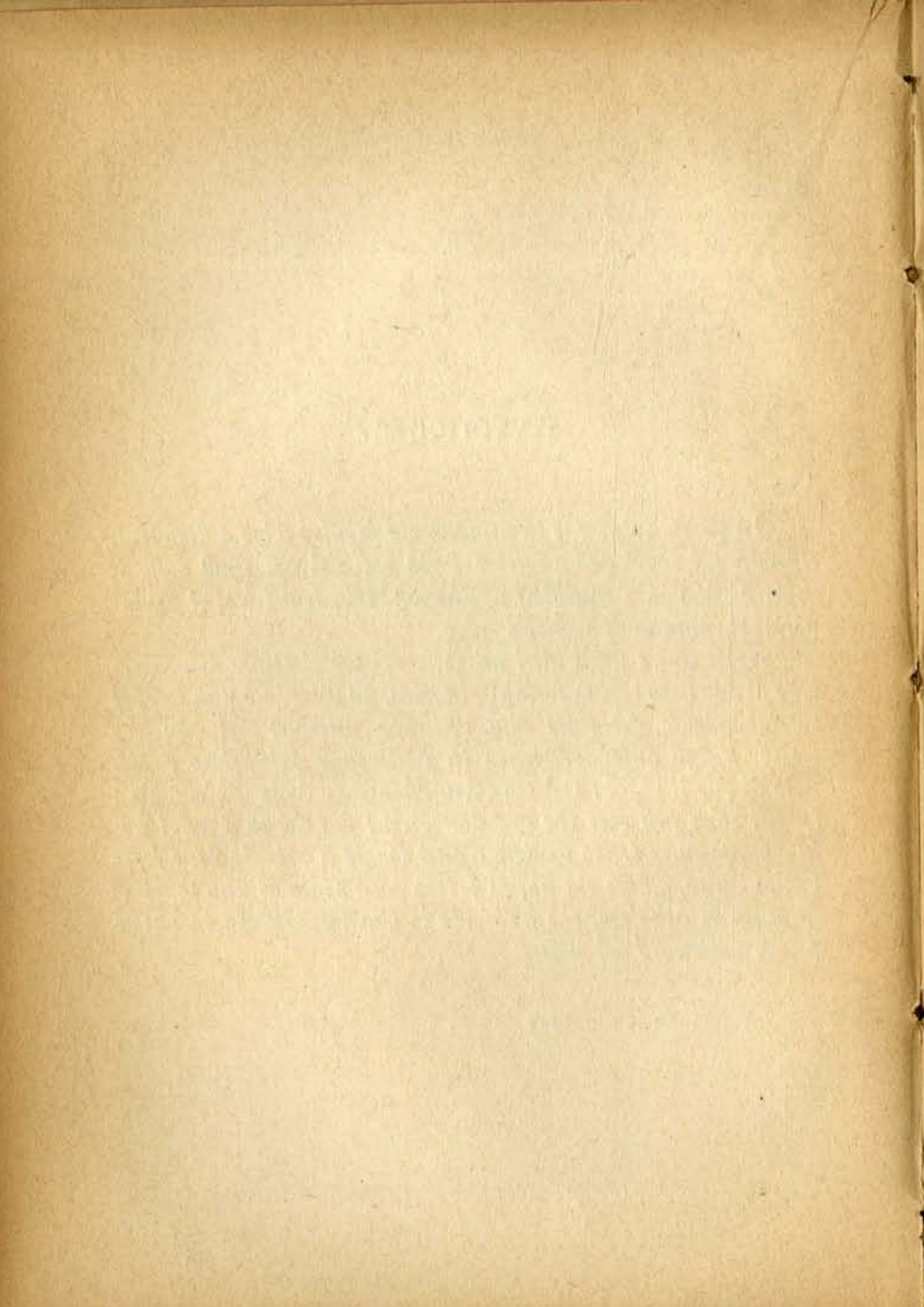
VALLECCHI EDITORE FIRENZE

Avvertenza.

In questo volume, e in un altro che seguirà a breve distanza, riproduco i saggi pedagogici che già raccolsi nel 1908 *sotto il titolo di* Scuola e filosofia, *aggiungendovi alcuni scritti congeneri sparsamente pubblicati dopo.*

Negli uni e negli altri mi sono sempre studiato di conservare al pensiero la sua forma primitiva, quantunque non sempre corrispondente del tutto allo sviluppo ulteriore del pensiero stesso. Valga quest'avvertenza in particolare pel primo e più noto di questi saggi: Del concetto scientifico della Pedagogia ; *in cui sono più cose che ora non direi ; ma che non avrei potuto sopprimere senza togliere a quel saggio il principale, e forse ormai unico, valore che ha, di primo documento di una corrente di studî di pensiero, che ha avuto la sua importanza in questo primo ventennio del nostro secolo.*

Roma, 1° luglio 1921.

G. G.

I.

Il concetto scientifico della pedagogia.

Questa memoria fu la prima volta pubblicata nei *Rendiconti della R. Accademia dei Lincei :* scienze mor. stor. e filol., vol. IX, fasc. 11, seduta del 18 novembre 1900 ; ristampata nel vol. *Scuola e filosofia* pp. 1-36.

I.

Tutti sanno che la pedagogia scientifica si fa cominciare con l'Herbart al principio del secolo decimonono; giacchè questo filosofo pubblicò la sua *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione* nel 1806; ma già fin dalle sue prime lezioni a Gottinga, nel 1802, aveva determinato il contenuto di questa disciplina come scienza, e i suoi rapporti con l'arte dell'educazione[1]). I suoi seguaci, fondando (1868) un'associazione, non dubitarono di chiamarla: *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*.

Infatti pel filosofo di Oldenburg la pedagogia è una scienza, e una scienza filosofica; elaborazione di concetti, com'egli diceva. Elaborare i concetti è, com'è noto, l'ufficio della filosofia, secondo l' Herbart; e se di tutte le scienze si può dire che si travaglino in quest' ufficio, egli è che in tutte le scienze, quando siano ciò che devono essere, è immanente la filosofia. Ma l'elaborazione può chiarire i concetti, e dà luogo alla *logica*; può modificarli, per toglierne le contraddizioni che vi si scorgono quando siano già chiariti, e dà luogo alla *metafisica*; e può infine mostrarne l'originaria bellezza, che fa nascere il giudizio di approvazione, e dà luogo all'*estetica*. L'applicazione di questa genera le scienze pratiche, le quali insegnano a conseguire ciò che è degno di approvazione, e a fuggire ciò che incontra disap-

[1]) L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Roma, 1900, p. 320.

provazione. Fra esse distinguesi l'*etica*, la cui differenza specifica sarebbe questa: che, laddove tutte le altre scienze pratiche ci lasciano liberi di occuparci o meno del loro oggetto, e ci dicono soltanto: *se* vuoi occuparti di quest'arte, devi seguire queste norme; l'etica invece impone come necessaria l'esecuzione de' suoi precetti, ai quali nessuno può sottrarsi, e rispetto ai quali nessuno è libero di uscirsene dichiarando: io non me ne occupo. Si potrebbe dire col linguaggio kantiano, se l' Herbart non s'adombrasse degli imperativi, che gli imperativi dell'etica sono categorici; quelli di tutte le altre scienze pratiche, ipotetici. Ora, se applichiamo l'etica allo Stato, abbiamo la *politica*, se l'applichiamo all' individuo, abbiamo la *pedagogia* [1]).

L' Herbart dice la pedagogia applicazione dell'*etica*, perchè questa addita il fine dell'educazione, riposto dall' Herbart nella virtù. Così, d'altra parte, egli fa dipendere la pedagogia dalla psicologia, in quanto la psicologia mostra la via, i mezzi, gl' impedimenti e i limiti dell'educazione. E la salda base psicologica dall' Herbart (tenuto per fondatore della psicologia scientifica, venuta tanto in auge nel secolo XIX) voluta dare alla pedagogia, è bastata per far passare generalmente questa disciplina per una scienza; e quanti oggi affermano il carattere scientifico della pedagogia, si riferiscono o intendono sempre di riferirsi al concetto herbartiano delle radici che una buona dottrina dell'educazione deve avere nella conoscenza delle leggi psicologiche. E infatti gli studi pedagogici si sono ridotti all'osservazione dello sviluppo della psiche nell' infanzia e nella fanciullezza, delle loro concomitanze fisiologiche, delle loro anomalie ecc. — Ma questa è pedagogia o psicologia?

Il concetto dell' Herbart, che in tutto il secolo ha fatto le spese della concezione scientifica della pedagogia, presenta due grandi difficoltà; che non sono state, ch' io

[1]) *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, capp. I e II; cfr. CREDARO, *O. c.*, pp. 67-69. Vedi pure i primi sei *Aphorismen zur Pädagogik* in HERBART, *Pedag. Schriften*, ed. Bartholomäi e Sallwürk, Langensalza, 1891, II, 379-81.

sappia, rilevate, e che non sono state forse l'ultima causa della grande confusione che domina in questi studi.

C'è tra l'etica, o filosofia pratica, e la pedagogia una relazione tale, che il carattere scientifico dell'una si rifletta sull'altra? — Ben considerata, è la differenza tra l'etica e tutte le altre scienze pratiche; la differenza kantiana tra il concetto dell'imperativo categorico e quello dell'imperativo ipotetico, tra azioni aventi ragione di fine e azioni aventi ragione di mezzo. Le sole azioni prescritte dall'etica sono della prima specie e quindi assolutamente obbligatorie.
Ma appunto, dato questo carattere proprio ed esclusivo dell'etica, è impossibile subordinarle la pedagogia, quand'anche questa, come vuole Herbart, avesse ad attingere in quella il suo fine supremo; poichè è evidente, che tutti gl'insegnamenti della pedagogia non possono essere se non imperativi ipotetici, nè più nè meno delle ricette del medico. Anzi, per attenerci sempre alla terminologia del Kant, gl'imperativi ipotetici della pedagogia non sono nè anche assertorii, ma problematici. Non tutti infatti sono educatori, — almeno di quella educazione, a cui mira la pedagogia; — e i precetti di questa hanno valore soltanto per chi voglia educare, e quando voglia; in questa ipotesi problematica.

Ammessa, come deve ammettersi, la finalità etica della pedagogia, voluta da Herbart, questa, dal punto di vista herbartiano, sarà una tesi di etica e non di pedagogia. Alla quale non spetta già di dire all'educatore, ch'egli *deve* rivolgere l'opera sua alla virtù, e promuovere nell'alunno l'idea della interna libertà; bensì di additare in che modo gli conviene di comportarsi, per raggiungere cotesta mèta. Fatta la virtù scopo, l'educazione non è se non mezzo; e della educazione deve occuparsi la pedagogia, cioè di cotesto mezzo: esibendo perciò ciò che è *utile*, non ciò che *si deve* fare. Errore pedagogico è, volendo arrivare alla virtù, prendere una via che conduce al vizio; non prendere questa via, quando si volesse proprio giungere a quell'altra mèta. Chè in tal

caso si commetterebbe un errore morale, una *colpa*; ma la pedagogia, — se non è una cosa stessa con l'etica, — non avrebbe che vedervi.

Il ladro che si prefigge come fine nell'educazione dei propri figli, che questi imparino il mestiere paterno, e vi riesce sì bene da servirsene poi felicemente come di strumenti sicuri delle sue rapine, sarà moralmente colpevole, ma nessun Herbart potrà addebitargli errori di pedagogia. Così, nella storia di questa occupano un posto d'onore i gesuiti, i quali per altro, lungi dal coltivare e promuovere negli educandi l'idea dell'interna libertà, indirizzano tutta la loro educazione a distruggere ogni istinto di liberi moti nel giovane, che dovrà obbedire sempre *perinde ac cadaver*.

La pedagogia insomma, può avere bensì dei *presupposti etici*, ma i presupposti non sono la scienza; e sta logicamente che il concetto dell'educare contrasta vivamente con quello dell'operare morale; in quanto l'uno è per se stesso un fare *utile*, e l'altro, al contrario, è fine a se medesimo.

Queste considerazioni ci conducono in questa materia a una teoria corrispondente a quella che in estetica addimandasi della indipendenza dell'arte. Come un'opera d'arte può essere esteticamente bella, sebbene eticamente immorale, così un'educazione può essere pedagogicamente esatta, sebbene riprovevole moralmente. Ciò non vuol dire certamente che l'arte abbia il diritto di sottrarsi alla morale [1]; nè che alla pedagogia sia lecito non curare le esigenze etiche dello spirito umano; ma codesto *diritto* e codesto *lecito* non sono concetti estetici o pedagogici, ma concetti puramente etici; di quell'etica al cui dominio nessuna parte dell'attività umana può sfuggire. E però il rispetto della moralità nell'arte, la cura della virtù nell'educazione sono fatti estraestetici ed estrapedagogici, che confermano, anzi che infirmare, l'indipendenza dell'arte e della pedagogia.

L'Herbart tuttavia può opporre: se la pedagogia è la

[1]) Vedi la bella memoria di B. Croce, *Tesi fondamentali di un'estetica come scienza dell'espressione*, Napoli, 1900, p. 68 [ora *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, 2ª ed. Milano-Palermo, Sandron, 1904, pp. 116 e s.].

scienza dell'educazione, siccome l'educazione è la formazione dell'uomo, — *Menschenbildung*, come infatti egli dice [1]), — e l'idea della virtù e dell'interna libertà è essenziale al concetto dell'uomo, la virtù non è qualcosa di estraneo alla pedagogia, anzi lo stesso suo oggetto, in quanto deve attuarsi nel singolo individuo. Non vi ha educazione che possa prefiggersi un fine differente dalla virtù: quella del ladro sarebbe una falsa educazione, e a torto chiamerebbesi con questo nome. — Questo è vero, come sarà manifesto dal progresso di questa ricerca. Ma il ladro potrà ben ribellarsi alla definizione dell'uomo come soggetto essenzialmente etico; come il gesuita si ribella alla definizione dell'uomo come soggetto essenzialmente libero. E il loro errore non è errore di pedagogia, bensì, evidentemente, di etica.

La relazione, insomma, posta dall'Herbart tra la filosofia pratica e la pedagogia, non vale a togliere le profonde differenze che distinguono nettamente i due concetti. Questi potranno perciò essere forse coordinati; ma certo l'uno di essi non rientra nell'altro; potranno, come dicono i logici, essere compresi forse nell'estensione di uno stesso concetto (del concetto di *scienza pratica*), ma l'uno non fa parte dell'estensione dell'altro; la pedagogia non si può dire un'etica applicata. E però, se è una scienza l'etica, non si può dire appunto per ciò, che sia una scienza la pedagogia [2]).

Ma sarà la pedagogia una scienza, perchè fondata sulla psicologia? Qui il legame tra le due discipline apparisce certamente più stretto, che non tra l'etica e la pedagogia. Perchè se l'uomo immorale può concepire immoralmente il còmpito dell'educazione, certo ei non può educare

[1]) *Pädag. Schriften*, II, 379.

[2]) [Questa critica, in tutti gli argomenti di cui si vale, regge, si noti bene, sul presupposto herbartiano e comune, che la pedagogia sia una scienza distinta dalla filosofia dello spirito, e però dall'etica. Giacchè, unificata la pedagogia con questa, come io voglio, s'intende che non si possa più parlare di educazione di ladri o di gesuiti: e in generale di educazione da giudicarsi per sè, come mezzo, indipendentemente dal valore del fine a cui essa s'indirizza].

senza una conoscenza, — empirica o scientifica, — più o meno esatta e particolare della natura dello spirito; e ogni suo atto educativo (che sia veramente tale), consapevolmente o no, si conformerà a una legge psicologica. E per questa parte il merito di Herbart è innegabilmente grandissimo nella storia della pedagogia; come vivissima era la sua persuasione di avere scientificamente fondato questa disciplina, per aver liberato la psicologia da quell'*ignorantiae asylum* che erano le mitiche facoltà dell'animo, e combattuto il concetto kantiano della libertà trascendentale, sostituendovi quello del determinismo e della graduale e progressiva formazione dell'anima mediante il meccanismo delle rappresentazioni [1]).

Che se l'educazione si svolge mercè cotesto meccanismo, è chiaro che, dove la morale non segnava alla pedagogia più che la mèta, la psicologia le segna proprio la via. Parrebbe quindi che psicologia e pedagogia si riducessero ad una stessa scienza; ma l' Herbart le vuole distinte, e vuole che la prima sia solo il fondamento della seconda, e non più; e i suoi seguaci chiamano l'etica e la psicologia le due colonne su cui si eleva l'edificio della pedagogia. Questa perciò è, secondo loro, altra cosa. È per l' Herbart una scienza pratica, come s'è visto, appartenente all'estetica; laddove la psicologia fa parte della metafisica. — Ma se la pedagogia è assolutamente distinta dalla psicologia, dato il carattere scientifico di questa, rimane sempre da definire la natura di quella. Sulla base nulla impedisce che si elevi un edifizio di natura diversa della base stessa.

[1]) Se è merito dell'Herbart la critica delle facoltà dell'anima dopo la psicologia del Wolf, non bisogna per altro dimenticare che quasi due secoli prima lo SPINOZA già aveva distrutto quella mitologia psicologica, dimostrando (*Eth.*, part. II, prop. 48. schol.) «in mente nullam dari facultatem absolutam intelligendi, cupiendi, amandi, etc.; unde sequitur, has et similes facultates vel prorsus fictitias, vel nihil esse praeter entia metaphysica, sive universalia, quae ex particularibus formare solemus. Adeo ut intellectus et voluntas ad hanc et illam ideam, vel ad hanc et illam volitionem eodem modo sese habeant, ac l a p i d e i t a s ad hunc et illum lapidem, vel ut h o m o ad Petrum et Paulum». L'Herbart non disse nulla di più.

L' Herbart insomma, non dimostrò punto perchè e in che modo dovesse concepirsi la pedagogia in quanto scienza. E le difficoltà latenti nel concetto che egli ne diffuse, hanno impedito una netta determinazione del preciso ufficio della pedagogia e delle sue attinenze con le altre scienze dello spirito. S'è continuato a ripetere che essa è una scienza, perchè solidamente fondata sulla psicologia; ma viceversa la psicologia è rimasta psicologia e i pedagogisti, persuasi che la materia che essi devono elaborare, dev'essere pur qualcos'altro, non trovano ancora la loro scienza, o almeno il punto d'appoggio delle tesi, a cui attribuiscono carattere scientifico. E tutti coloro intanto, che per un verso o per l'altro hanno occasione di occuparsi di scuole, poichè non vien loro esibito un solo titolo autentico della dignità scientifica della pedagogia, hanno creduto e credono di esercitare il loro più certo diritto scrivendo ad orecchio, o quasi, di ordinamenti, di funzioni e missioni delle scuole ecc., pur avendo il senso ben chiaro di non poter fare altrettanto in altre materie consacrate dal nome e dalla dignità di scienza. Chè un matematico o un psicologo, poniamo, troverà giudici, contradittori o fautori fra i matematici o fra i psicologi; ma il pedagogista li trova ne' giornalisti, ne' deputati, ne' padri di famiglia, negli alunni, in tutti. Qui non ci sono competenze speciali; la pedagogia, tenuta nel puro campo dell'opinabile, rimane soggetta alla caotica legge del *quot capita tot sententiae*: terra del primo occupante, *res omnium, res nullius*. Noi ricerchiamo nel presente scritto se essa possieda veri titoli di scienza; e nel caso affermativo, di che sorta siano.

II.

Prima di tutto occorre sbarazzare il terreno da un'obbiezione comunissima, che può esser fatta alla nostra ricerca in via pregiudiziale. La pedagogia, si dice, è un'arte, non è una scienza. La scienza, o meglio varie scienze possono fornire cognizioni utili a scaltrire e perfezionare quest'arte; ma

pedagogisti si nasce. Si richiedono per riuscirvi certe attitudini di simpatia, di comunicativa, una finezza di osservazione, un tatto psicologico, che nessuna scienza può dare, e che si dee portar da natura.

Ma, così dicendo, si confondono due cose assolutamente diverse; la pratica, lo stesso fatto dell'educazione, con la teoria; come chi confondesse le funzioni degli organismi con la fisiologia; in generale, il dato, come si dice, con la scienza, l'oggetto col soggetto; che, pure avendo una certa relazione d'identità, sono però fra loro essenzialmente distinti.

L'educazione è il dato della pedagogia. È innegabile che senza certe qualità naturali l'educatore non c'è, e non c'è l'educazione. Ma la pedagogia presuppone l'esistenza dell'educazione; e la prende come punto di partenza delle sue indagini, a quel modo che la chimica presuppone l'esistenza dei corpi e dei loro elementi costitutivi.

Ma contro questa ovvia tesi dell'antecedenza logica del fatto alla teoria pedagogica, sta, d'altra parte, un preteso concetto filosofico, che merita qui di essere discusso. Si ritiene generalmente che la pedagogia come la logica, come l'etica, come la grammatica, sia una scienza *normativa*, quasi un complesso di regole determinate razionalmente, in base a esigenze sociali e a conoscenze psicologiche, da applicarsi nella pratica educativa, che dall'inconsapevole empirismo s'innalzerebbe pertanto a metodo scientifico. Così la pedagogia avrebbe veramente la pretesa d'insegnare ciò che o si porta da natura o che nessuno può acquistare; e non sarebbe forse indegna degli scherni, cui è stata fatta segno la vecchia rettorica, che pretendeva insegnare l'arte ai poeti. *Poeta nascitur*; ma anche *magister nascitur!*

E dicasi pure la pedagogia scienza normativa. Ma qual è il senso legittimo, l'unico senso possibile del normativo, oggi, dopo Kant e la speculazione post-kantiana? A me par chiaro, che quando si separa la norma dalla cosa soggetta alla norma, e si contrappone l'una all'altra, anzi l'una si sovrappone all'altra come suo modello ed archetipo, si cade in quell'errore dell'intelletto astratto, tante volte criticato dall'Hegel e da' suoi seguaci, di porre l'assoluto fuori del relativo, e di negare quindi a quest'ultimo ogni valore; laddove intanto

l'assoluto è, in quanto è immanente al relativo, come una forma e una manifestazione di quello.

E, in verità, che cosa è la *norma*? In generale, essa è il concetto delle cose e delle loro operazioni; il cui *dover essere* non è altro che la relazione del loro essere in atto col concetto corrispondente: la loro stessa intelligibilità. Io dico legge e potrei dire norma della circolazione del sangue il concetto che il fisiologo se ne è fatto, e sotto di cui assume la circolazione del sangue proprio dei singoli individui, e alla stregua del quale il patologo giudica e classifica i fenomeni detti appunto *anormali*. Parimenti, norma dell'acqua si potrebbe dire quell' H^2O, fissato dal chimico come il concetto di essa acqua, studiata empiricamente nella sua costituzione. Non v' ha acqua, in cui possa non verificarsi quella formola; e a questa *deve* attenersi il chimico che, dato l'ossigeno e l' idrogeno, voglia aver l'acqua. Così, finchè nessuno aveva eseguito una moltiplicazione, nessuno avrebbe potuto dire quale fosse la norma o regola di essa moltiplicazione. Fatte le moltiplicazioni, osservato il procedimento seguíto in ognuna, si costituì quel concetto di questa operazione, che valse poi da regola. Così dalle consuetudini e dai costumi, mediante la sanzione (che corrisponde a quella funzione del pensiero per cui dalle singolari rappresentazioni si assume un dato contenuto spirituale in forma necessaria ed universale) ebbero origine le leggi civili. Così dall'uso degli scrittori e dei parlanti i grammatici trassero le regole della grammatica; così Aristotele dall'analisi del pensiero ricavò le leggi della logica: così dalla lettura dei poeti Aristotele stesso desunse i precetti della sua poetica; così dallo scrutinio della coscienza morale i filosofi trassero i materiali della loro etica. La norma, la legge è sempre la constatazione di un fatto ne' suoi caratteri generali, costanti, necessari; nè più nè meno di quel che dicesi un concetto.

Quindi deve apparire evidente che non la norma, a rigore, determina il fatto; ma viceversa, il fatto la norma, nell'ordine della conoscenza; e non è difficile osservare che gran parte degli errori pratici umani deriva appunto dall' intendere questa verità a rovescio, facendo della realtà la materia bruta dell' idea o norma, e di questa una sovrana

assoluta di quella; ossia dalla concezione platonica della trascendenza dell'assoluto, pur destinata a rimanere perennemente uno degli elementi costitutivi della mente umana. Ma dai filosofi si può pretendere qualche cosa di più oggi, dopo i giudizi sintetici a priori della ragion pura e della ragion pratica. Che importa infatti la sintesi a priori, se non questa unione necessaria ed essenziale del necessario col contingente, dell'universale col particolare, dell'assoluto col relativo?

Oggi il concetto di una norma regolante dall'alto, o comunque, dal di fuori, la realtà, è assolutamente anacronistico, mentre pur tutti intendono che lo Stato è per sua natura Stato libero, e che libero non può essere se le leggi sue non sono create da quelle volontà del popolo, che le deve osservare. Ma questo concetto tuttavia è vivo e vitale; e si continua nelle scuole a insegnare la grammatica, proprio affinchè s'impari a declinare e a coniugare e a congiungere insieme le parole, quasi che imparando e per imparare questa grammatica si potesse prescindere dalle declinazioni, dalle coniugazioni e dalla sintassi [1]; si continua a insegnare la logica, affinchè si apprenda l'arte del ragionare, quasi che tutte le operazioni mentali necessarie per imparare cotesta materia fossero tuttavia pure e nude d'ogni funzione logica del pensiero; e la stessa rettorica, la più derisa di tutte queste scienze normative (era ben facile deriderla dopo una *Divina Commedia*, che non è commedia, nè tragedia, nè poema, nè lirica!) s'è assottigliata, ha mutato nome e si chiama stilistica, ma conserva ancora il suo posticino nelle scuole, e con l'antica pretesa. La morale stessa, in fine, si continua

[1]) Con questo non voglio dire che le grammatiche debbano buttarsi tutte al fuoco. La grammatica deve essere insegnata, ma non per far imparare la lingua, anzi quando la lingua è imparata: e perciò non ai bambini, sibbene ai giovani, per dare la coscienza riflessa della lingua, che già si presuppone imparata e nota; coscienza riflessa che è una miglior conoscenza di ciò che già si conosce. Lo stesso dicasi per la logica, per la rettorica, per l'etica, ecc. — Va da sè che io parlo qui di queste discipline in quanto considerate sistematicamente. L'avvertimento spicciolo di grammatica, di logica ecc., comincia ad essere opportuno da quando il bambino balbetta.

a rappresentare come un ideale, come un faro splendente da lungi e non mai raggiungibile, — come qualcosa appunto di normativo.

Ora, la radice dell'errore consiste nel falso concetto della realtà, per la quale s'intende sempre la sensibile, particolare e fenomenica. Dove non si riscontra certo nè legge, nè concetto; giacchè il particolare, come tale, non è l'universale. Ma reale è ciò che è razionale, ciò che unisce all'esistenza l'essenza. Non possiamo dire che la libertà è un ideale nel mondo umano, sol perchè vi sono uomini liberi e uomini non liberi, se l'uomo *è essenzialmente* essere libero; anzi dobbiamo dire che certi individui, che apparentemente appartengono al mondo umano, in realtà non vi appartengono perchè non sono liberi, a quel modo che, se ci capita sott'occhio una qualunque mostruosità, questa non può scuotere in noi e distruggere il senso spontaneo della necessità, della costanza delle forme regolari. Gl'individui sono reali, acquistano il loro valore dalla concretezza dell'universale, della legge che attuano.

Ma quando la realtà si pone negli individui, come separati dall'universale, che è la loro essenza, quando realtà e idea si concepiscono divise ed opposte, è chiaro che la legge non si può concepire se non come estranea alla sua materia; com'è pur chiaro, per contro, che, fatta l'idea e l'assoluto immanenti alla realtà, al relativo, non è possibile più concepire alcuna legge, che non derivi dalle viscere stesse del reale, che non sia la stessa essenza costitutiva dei fatti; e che non si può quindi indicare alcuna differenza logica tra la legge delle scienze normative e la legge delle scienze naturali, tra i *Normalgesetze* e i *Naturgesetze*, di cui parlano i logici tedeschi, riproducendo l'antica e vieta opposizione del νόμος e della φύσις [1]).

[1]) Il DROBISCH, p. es., dice: «*Das Denken kann in doppelter Beziehung Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung werden: einmal nämlich, sofern es eine Thätigkeit des Geistes ist, nach deren Bedingungen und Gesetzen geforscht werden kann; sodann aber, sofern es das Werkzeug zur Erwerbung mittelbarer Erkenntniss, das nicht nur einen richtigen, sondern auch einen fehlerhaften Gebrauch zulässt, im ersteren Falle zu w a h r e n, im anderen zu f a l s c h e n Er-*

E allora che vuol dire della scienza normativa ? Se norma equivale a legge o concetto, — la conseguenza è che le due parole « scienza normativa » dicono tanto, quanto quella sola di « scienza » ; poichè ogni scienza è sempre definizione, o elaborazione, come dice l' Herbart, di concetti ; e però l'epiteto « normativa » è perfettamente pleonastico. Se tale non apparisce, egli è che non soltanto il popolino elegge esso i suoi legislatori e poi nelle leggi non vede altro che esterne e dure imposizioni al suo volere ! [1]).

Io noto che la morale potè costruirsi come scienza quando fu scoperto il concetto dell'autonomia del volere, che è l'essenza stessa della morale. Tutti i precedenti sistemi di etica erano stati semplici tentativi di una scienza ancora di là da venire [2]) ; e il Kant potè fondarla, perchè s'accorse che moralità e libertà sono la stessa cosa ; che non obbedisce veramente, se non chi obbedisce a se stesso, creata a sè la sua legge. La stessa fisica fu messa sulla sua via con l'applica-

gebenissen führt. Es giebt daher sowohl Naturgesetze des Denkens als Normalgesetze für dasselbe, Vorschriften (Normen), nach deren es sich zu richten hat, um zu wahren Ergebnissen zu führen. Die Erforschung der Naturgesetze des Denkens ist eine Aufgabe der Psychologie, die Feststellung seiner Normalgesetze aber die Aufgabe der Logik ». Neue Darstellung der Logik, § 2. Ecco il falso concetto della norma : una *Vorschrift*, un precetto, che si propone quasi un esemplare da imitare ! Ma se le norme logiche non fossero leggi immanenti alla natura del pensiero, in quanto attività logica, donde si ricaverebbero ? Pioverebbero forse dal cielo ? — Lo stesso concetto del Drobisch si ritrova nel WUNDT, *Logik*, Stuttgart, 1880, I, 1. — Vedi in proposito ciò che ho scritto nel saggio : *L' insegnamento della filosofia nei licei*. Palermo, Sandron, 1900, pp. 90 e segg. ; e nello scritto sull' *Insegnamento della logica* a pagg. 171 sgg. di questo vol.

[1]) E la ragione di ciò ce la dà il VICO (*Scienza Nuova*², *Dign*. LXII) : « La mente umana è inchinata naturalmente co' sensi a vedersi fuori nel corpo, e con molta difficoltà per mezzo della riflessione ad intendere se medesima ».

[2]) Se ne togli il Bruno, che ebbe anche nella filosofia pratica alcune profonde intuizioni. Egli vide che l'autorità etica legislatrice è interna, e parla e si rivela alla coscienza ; è la essenza della coscienza stessa. Vedi SPAVENTA, *Saggi di critica*, Napoli, Ghio, 1867, p. 143.

zione che Galileo fece del metodo sperimentale ai fenomeni della natura; e cioè quando non fu più un' interpetrazione della natura sulla base di principii metafisici presupposti estranei od esteriori al reale procedere di essa natura, e si trasformò nello studio delle effettuali operazioni naturali; quando non si pose più la legge di contro ai fenomeni costretti poi ad obbedirvi, e si capì invece che i fenomeni stessi debbono svelare l' intima legge immanente cui si conformano, e per cui sono ciò che sono; quando insomma si negò la trascendenza del pensiero alla natura e dell'assoluto ai fenomeni, e si proclamò che «la filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi (io dico l'universo).... scritto in lingua matematica; e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile intenderne umanamente parola» [1]; stimando «la natura inesorabile ed immutabile e nulla curante che le sue recondite (noi diremmo: *immanenti*) ragioni e modi di operare siano o non siano esposti alla capacità degli uomini» [2]. Allora sorse il concetto dell'autonomia della natura, come tre secoli più tardi doveva sorgere quello dell'autonomia dello spirito. L'autonomia della natura fu la condizione del nascere delle scienze naturali, e l'autonomia del volere, dell'etica; come la soggettività del sapere, della gnoseologia e di una nuova logica, che doveva essere una nuova metafisica. La legge la natura l' ha in sé; la natura è a priori, dirà Schelling; e però l'esperienza può e deve aiutarci a scoprire tal legge [3]. Ed ecco la fisica, sistema di conoscenze necessarie ed universali, di leggi, che s'ascondevano prima in quella natura da nessuno scrutata, poichè si credeva essere la verità (coteste conoscenze necessarie ed universali) depositata già in soprannaturali rivelazioni o negli insegnamenti lasciati dalla mente poco men che sovrumana d'un Aristotele.

[1]) GALILEI, *Il Saggiatore*, § 6.
[2]) Lettera del 21 dicembre 1603 al p. Benedetto Castelli.
[3]) SCHELLING, *Einl. z. d. Entwurf eines Systems d. Naturphilos.* in «Sämmtl. Werke», I Abth. Band III, pp. 278-9; SPAVENTA, *Principii di Etica*, Napoli, Pierro, 1904, pp. 41-3, e la mia nota ivi.

Ora, la fisica non è detta da nessuno scienza normativa; sebbene sia anch'essa un sistema di leggi, di norme regolatrici, alle quali i procedimenti della natura *devono* conformarsi. Non *devono*, si dice; si conformano di fatto. E che vuol dire conformarsi di fatto? Questo, mi pare; che la norma è l'essenza stessa della natura; che la natura perciò è autonoma. Ma non è autonomo anche il volere, le cui determinazioni necessarie vengono raccolte in quel sistema, che dite scienza normativa (l'etica)?

Certo, la natura si conforma sempre, necessariamente, alla sua legge; non così, sembra, il volere, il quale si sottrae talvolta alla sua, vinto dalle naturali inclinazioni. Ma ciò importa semplicemente che in tal caso siamo ancora al volere *naturale*, all'arbitrio, non ancora al vero volere, al volere libero; siamo al volere eteronomo, non all'autonomo, che è il presupposto della morale; cioè, invece dell'autonomia del volere, ci troviamo ancora innanzi l'autonomia della natura; non siamo ancora nel campo della morale, ma in quello della fisica [1]. Il volere autonomo è il volere che, essendo libero, non può non obbedire necessariamente alla legge, — inesorabile e immutabile, come la natura di Galileo, — che esso in modo autonomo ha prodotta, e in cui esso si realizza. Donde la geniale identificazione, ch'è già in Plotino, della libertà con la necessità.

Dunque, autonomia importa anche necessità; e se è diversa l'autonomia della natura dall'autonomia dello spirito, la conoscenza dell'una non può differire affatto (per valore logico) dalla conoscenza dell'altra. E se il fare autonomo della natura rivela allo spirito leggi, che dànno luogo a conoscenze teoretiche, o semplicemente, a *scienze* (che sarebbe ridicolo dire normative), non c'è nessuna ragione di dire normative le scienze delle leggi che sono rivelate allo spirito dal fare autonomo dello spirito stesso.

[1]) [Qui non è detto come, nello stesso arbitrio, già comincia a realizzarsi il libero volere: come l'uomo, insomma, sia sempre uomo, anche quando non paia; e sempre morale. Ma questa ricerca voleva essere soltanto, quant'era possibile, un'analisi di concetti; e quindi non entra in questioni metafisiche non strettamente necessarie a trattarsi per l'assunto].

Una maniera del fare dello spirito è l'educare; la scienza quindi dell'educare, la scienza che espone il sistema delle leggi immanenti al fatto dell'educare, e che dicesi pedagogia, sarà una scienza, se il suo oggetto, l'educare, è un concetto irriducibile; ma non una scienza normativa. La si dica pur tale; ma non si dirà nulla, che valga a distinguere questa da un'altra scienza qualsiasi.

La pedagogia, adunque, concepita scientificamente, non solo non deve confondersi coll'arte dell'educare, ma neanche intendersi come legislatrice estrinseca di codesta arte. Questa è un antecedente di quella, non viceversa.

III.

Altri, invece che normativa, dice la pedagogia scienza *pratica*, cadendo però nello stesso errore, poichè il concetto è lo stesso. Ma bisogna intendersi.

Pratica e scienza sono concetti per un certo rispetto repugnanti, e per un certo rispetto identici. Si fa ciò che si sa, e si sa ciò che si fa; o il saputo è oggetto del fare, o il fatto del sapere. Io so, poniamo, come si fa un calcolo aritmetico; e posso fare il calcolo che conosco. Dunque, per questo rispetto, i concetti del fare e del conoscere si escludono: o l'uno è oggetto di un'attività, e l'altro questa attività stessa; o viceversa. Ora, per questo rispetto, nè la morale, nè la pedagogia, nè altra scienza può essere pratica, sibbene scienza avente per oggetto la pratica; la quale, a sua volta, in quanto oggetto di scienza, dovendo essere determinata necessariamente ed universalmente, non differisce punto da quella specie di pratica, che è pure l'operare delle forze naturali, oggetto della fisica (scienza teoretica).

Ma, per un altro lato, il conoscere è identico al fare. Tutto l'idealismo da Socrate ad Hegel si fonda sopra questo concetto della conoscenza come costruzione, e della verità

che è fatta da chi la conosce [1]). Il Vico dice precisamente che *verum et factum convertuntur*; e se i due concetti sono convertibili, essi coincidono per comprensione e per estensione: sono l'uno la definizione dell'altro. Ora, se tutto il sapere è fare, non solo la morale e la pedagogia e qualche altra, ma tutte le scienze sono pratiche. E la nota di *pratica* per questo rispetto non può ritenersi caratteristica e differenziale di alcuna scienza. Pratica nel senso proprio della parola è l'arte, la tecnica in atto; detto della scienza, questo epiteto o è erroneo, o è tautologico.

La pedagogia quindi non può dirsi neanche scienza pratica.

Del resto, è noto, che nei trattatisti della classificazione delle scienze, la divisione di queste in teoretiche e pratiche è relativamente recente. Non la fece Bacone e neppure il D'Alembert; e pare che per la prima volta sia accennata nella *Enciclopedia metropolitana* (1815). Ma v' insistette specialmente A. Comte. La distinzione è fondata sul fine che il sapere può proporsi; in quanto le scienze teoretiche mirano alla pura cognizione, le pratiche invece all'applicazione dei resultati delle altre scienze a' varii fini dell'uomo. E si osserva [2]) che la distinzione è un segno del grado avanzato di svolgimento raggiunto dalle scienze; poichè la confusione, infatti, si riproduce al sorgere di ciascuna disciplina particolare; per cui, ad esempio, la meccanica e la geometria non erano a principio distinte dalle arti tecniche, nè la chimica dalla farmaceutica, nè le scienze biologiche dalla medicina.

La distinzione è bene certamente farla, ma non come *divisione* del concetto di scienza; anzi come definizione di questo concetto, e sua purificazione da tutto ciò che scienza non è. E in verità, come si può distinguere la scienza secondo il fine, se il concetto del fine è estraneo a

[1]) C. Marx trasportò questo concetto nel materialismo e ne fece il centro di una nuova intuizione del mondo. Vedi la mia *Filosofia di Marx*, Pisa, Spoerri, 1899, parte 2ª.

[2]) Vedi A. ASTURARO, *La Sociologia e i suoi metodi e le sue scoperte*, Genova, 1897, p. 15.

quello del sapere? Il sapere è fine a se stesso; la scienza è, di natura sua, assolutezza, e repugna quindi all'idea dell'utile. Utile è l'applicazione della scienza, l'azione dello spirito già fornito di certe conoscenze, un fatto pratico non teoretico [1]). Ma l'applicazione della scienza è cosa diversissima dalla scienza stessa. Se ad una scienza se ne aggiunge un'altra, si accresce il numero delle conoscenze; ma, quando alla chimica aggiungiamo la chimica farmaceutica, la quantità delle conoscenze rimane quella di prima; e non si può dire davvero che si sia aggiunto nulla. Quindi la distinzione, nella classificazione *delle scienze*, è stata ed è un errore grossolano.

Così, se si dicesse la pedagogia scienza pratica nel senso del sapere rivolto ad un fine, la scienza sarebbe, poniamo, la psicologia che la pedagogia vuol rivolgere ad un fine, non la pedagogia stessa. La pedagogia sarebbe bandita dal campo delle scienze, e fatta rientrare nel dominio dell'attività pratica.

Intanto si continua a stampare *scienze dell'educazione* e ad istituire cattedre universitarie di pedagogia; a trattare cioè di fatto la pedagogia come una scienza teoretica, una vera scienza. Ma esiste veramente una scienza dell'educazione? La verificazione della sua ragion d'essere fra le scienze è chiaro che deve aggirarsi intorno all'oggetto che le si attribuisce; occorre, insomma, indagare se il concetto dell'educazione è primitivo ed irreducibile, o derivato; se è un concetto scientifico, o un concetto empirico. Poichè s'è dimostrato che la pedagogia non può esistere, in quanto distinta dalle altre scienze, pel metodo di trattare l'oggetto suo, tutto si riduce a vedere se se ne distingue per l'oggetto. E bisogna rifarsi perciò dal concetto dell'educazione.

[1]) Vedi sul concetto dell'utile come momento dell'attività pratica le originali e importanti osservazioni del CROCE, *op. cit.*, pp. 41-44. [*Estetica*, cap. VII; e il vol. di saggi *Materialismo stor. ed economia marxistica*, 2ª ed., Milano-Palermo, Sandron, 1907, pp. 259 e ss.].

IV.

Che cosa è l'educazione? Non occorre rifare la storia che il concetto dell'educazione ha avuto attraverso ai vari popoli e alle varie epoche. In ogni tempo e in ogni luogo è certo che l'educazione è stata intesa come formazione dell'uomo; e, a seconda del diverso concetto che si ebbe dell'uomo, l'educazione fu indirizzata a una diversa mèta, e intesa quindi diversamente. E diversa fu l'educazione in Atene e in Sparta, nella Grecia e in Roma, nel mondo classico e nel cristiano, nel medio evo e nella rinascenza, avanti e dopo la rivoluzione francese. Era naturale che, diverso essendo il concetto dell'uomo, variasse pure il concetto dell'educazione; com'è pur naturale che in uno stesso popolo e in un tempo stesso altri voglia promuovere un indirizzo educativo e altri un altro indirizzo, poichè è pur possibile che i diversi individui si facciano un concetto diverso di una cosa istessa.

Ma, fra tutte queste differenze, resta che l'educazione è *la formazione dell'uomo, secondo il suo concetto*; ossia un fare essenzialmente teleologico, il cui fine è l'essenza umana, quella forma, che la formazione tende ad attuare. In qual materia? Nell'animale; ma non nell'animale bruto in atto e in potenza; bensì nell'animale bruto in atto, ma razionale in potenza; o, come Kant diceva, nell'*animal rationabile*. Ora, una forma che sia in potenza nella stessa materia è un *fine costitutivo*, nel linguaggio kantiano, o *interno*. E fare con un fine costitutivo è l'educare; ciò che torna a confermare quanto più sopra dicemmo contro il concetto ordinario del normativo.

L'educazione non presigna un fine esteriore all'educando; ma presigna a se medesima il fine immanente alla natura di quello; dico alla natura dell'educando, tanto nel senso generale dell'educando come uomo, o uomo di una data epoca e di un dato paese, quanto nel senso strettamente

particolare dell'educando come quel dato uomo con certe attitudini e inclinazioni dalle quali, una volta che si sieno determinate, l'educazione non può prescindere, senza fallire al suo scopo, e cessar di essere ciò che deve essere.

Che l'uomo sia l'oggetto e il fine dell'educazione l' han visto sempre più o meno chiaramente o consapevolmente tutti, pedagogisti e non pedagogisti; ma il difficile è appunto intendere, — non dico nelle particolari determinazioni, ma in universale, nella sua essenza, — che cosa è quest'uomo oggetto e fine dell'educazione. Così, aprendo l'opera d'un pedagogista, si legge che «oggetto dell'educazione è l'uomo, qual composto di corpo e di anima»[1]. E questo è uno dei concetti più divulgati. Altri vi dice ancora più empiricamente, che nell'uomo c'è il corpo, c'è l'animo, e c'è l'intelletto; donde la triplice divisione comunissima dell'educazione, in fisica, morale e intellettuale. Da questa divisione si rifà il notissimo libro dello Spencer. Così i *Pensieri* del Locke cominciano dalle osservazioni sulla sanità e sulle precauzioni necessarie per conservarla nei fanciulli; passano poi alla cura che si dee avere dell'anima, dei castighi, delle ricompense ecc.; per venire infine a trattare del sapere. E questo è, in generale, il disegno dei trattati pedagogici, che si dicono compiuti.

Ma è ovvio avvertire, che quando in uno stesso libro, — mi riferisco a quello dello Spencer[2], — si parla delle *leggi di evoluzione mentale* e del *regime dietetico*, del *valore relativo delle cognizioni* e della *quantità di moto necessaria alle ragazze*; cotesto libro potrà bene riuscire un manuale popolare di cognizioni utili, ma non può avere nessuna pretesa scientifica; giacchè nessuno può credere che appartengano ad una medesima scienza soggetti d'indole così disparata. E veramente il pedagogista che vuole indicare il regime dietetico da seguire, gli esercizii muscolari più igienici, riesce ridicolo: perchè nessuno gli darà retta, se anche dia ottimi

[1]) G. A. Riecke, *Teoria dell'educazione*, vers. ital. di G. Pizzi, Napoli, Detken, 1889, p. 79.

[2]) Trad. ital. di S. Fortini Santarelli, Firenze, Barbèra, 1892: pagg. 83 e 175, 1-16 e 193.

precetti, ricordando la ovvia risposta di Critone a quella tal domanda di Socrate: *γυμναζόμενος ἀνὴρ καὶ τοῦτο πράττων πότερον παντὸς ἀνδρὸς ἐπαίνῳ καὶ ψόγῳ καὶ δόξῃ τὸν νοῦν προσέχει, ἢ ἑνὸς μόνου ἐκείνου, ὃς ἂν τυγχάνῃ ἰατρὸς ἢ παιδοτρίβης ὤν;* — Se c'è il medico o l'igienista che ha tutta la competenza per guidarci nel regime dietetico, che bisogno abbiamo del pedagogista? O che fede possiamo prestare a chi non faccia professione speciale di medicina o d'igiene [1]?

Il fatto è, che quando si tratta della cosidetta educazione fisica, si fa innanzi il medico, il fisiologo; e il pedagogista si attiene e deve attenersi al suo responso. Ma la pedagogia, forse, è in parte igiene o fisiologia?

Qui a me pare che nel concetto corrente dell'educazione occorra apportare una correzione radicale, tagliando via risolutamente uno dei rami più grossi dell'ancor selvaggio albero pedagogico.

Certo, l'uomo è corpo ed anima, e non ha mente sana se non *in corpore sano*. Noi non possiamo trascurare il corpo, senza rendere impossibile l'educazione dello spirito; perchè spirito e corpo formano un'unità inscindibile, fuori della quale l'uno e l'altro son morte astrazioni; — e ciò che è morto, non è certo materia di educazione. Ma il corpo, in quanto tale, ossia in quanto oggetto della igiene e della fisiologia, non è niente di umano; è organismo animale, la cui formazione non è punto dissimile (logicamente) dalla formazione dell'organismo vegetale. Che differenza c'è tra un bambino che vogliamo educare se in lui consideriamo il semplice corpo, l'organismo animale, e oggetti per altro diversissimi delle nostre cure quali il cane che giuoca in cucina, o quella rosa che verdeggia e fiorisce nel nostro giardino? [2]). Sono organismi naturali tutti, la rosa, il

[1]) Intorno alle conseguenze pratiche di questa balorda inclusione dell'igiene nella pedagogia come scienza filosofica ha scritto molte giuste e argute osservazioni l'amico G. LOMBARDO-RADICE ne' suoi *Studi sulla scuola secondaria* II: *L'istruzione magistrale e l'insegn. della pedagogia*, Catania, 1907; e nei *Nuovi Doveri*, a. I (1907), pp. 219-20.

[2]) Kant, distinguendo la *Erziehungslehre* in *fisica* e in *pratica*,

cane e il bambino, che devono ancora svilupparsi come organismi, la cui fisiologia deve essermi nota se io mi propongo di curare il loro sviluppo. Ma chi chiama educazione, se non per metafora, la cura che l'uomo si prende dello sviluppo d'un cane o d'una pianta? Si dirà *allevamento* nel caso dell'organismo animale, *coltivazione* in quello del vegetale; ma educazione mai. E allevamento pur dicesi la formazione del bambino in quanto organismo animale, non educazione; e la cosiddetta educazione fisica indirizzata a formare nell'uomo il forte e sano animale, evidentemente, non è se non una semplice continuazione dell'allevamento del fantolino. La pedagogia, che si crede non so se in dovere o in diritto di occuparsi dell'educazione fisica dell'uomo, non so perchè non debba poi occuparsi dell'allevamento degli animali domestici e della coltivazione delle piante utili o d'ornamento!

Non se ne deve occupare, — si sarà pronti ad oppormi, — perchè la pedagogia ha per oggetto l'uomo; e dell'organismo animale dell'uomo si occupa soltanto perchè quest'organismo è parte integrante dell'uomo, se non tutto l'uomo; nè, per solito, vi può essere mente robusta o animo diritto in corpo debole e malsano. — Se non che, visto che la formazione dell'organismo animale in sè non è educazione, può essa ritenersi tale relativamente all'educazione dello spirito, che nell'uomo si innesta appunto su esso organismo? L'igiene, in quanto fornisce il necessario fondamento dello spirito, diventa pedagogia?

In generale, questi miscugli di scienze dan luogo a grossi equivoci. La psicologia presuppone l'anatomia; chi studia quella, deve prima avere studiata questa; e perciò nei trat-

già notava anche lui: « *Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die* praktische *oder* moralische *ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne* », *Ueber Pädagogik, in* « Werke », ed. Rosenkr., IX, 386. Ma egli non cavò la conseguenza logica della sua giusta osservazione, epperò anche del suo postumo trattatello una metà è consacrata all'educazione fisica.

tati compilati per uso didattico, alla trattazione propria della fisiologia si premettono non pochi cenni di anatomia; e da questa semplice accidentalità letteraria nasce inavvertita e si afferma la convinzione che una parte dell'anatomia faccia parte integrante della fisiologia. Il danno è stato maggiore per la confusione che lo stesso fatto accidentale produsse tra fisiologia e psicologia; chè quasi quasi è diventato ormai impossibile far intendere che il fatto psicologico è qualcosa di essenzialmente diverso dalla funzione del sistema nervoso; e la fisiologia minaccia d'inghiottire la psicologia. Ma già si comincia a minacciare anche la pedagogia, col pretesto della *cura* dei cosidetti fanciulli *deficienti*!

Ora, c'è bisogno, per gli studiosi di scienze morali, di avvertire, che il presupposto d'un fatto non è elemento integrante del fatto stesso? Chi s'è mai sognato di pretendere dal fisiologo una trattazione del sistema solare? O dal giurista, una trattazione di fisiologia? O dal matematico, una trattazione o anche una cognizione qualsiasi di paleontologia? Eppure senza il sistema solare non ci sarebbe quella vita del nostro pianeta, dove crescono gli organismi dei quali il fisiologo scruta le singole funzioni; nè senza questi organismi e le loro funzioni ci sarebbe lo spirito umano, di cui il diritto è una creazione; eppure nella paleontologia ha le sue radici quella biologia che fa intendere l'uomo, nella cui testa soltanto hanno nascita e vita le astratte relazioni matematiche. Egli è che le condizioni, remote o prossime, non entrano nella scienza del condizionato. Condizione dello spirito umano non è soltanto il corpo individuale, bensì anche la specie, la società, il luogo, il tempo, la storia, la restante vita organica e inorganica, tutto. Ma non di tutto noi dobbiamo occuparci quando intendiamo occucuparci dello spirito umano; anzi, tutto ciò che non sia lo spirito, lo abbandoniamo alle indagini delle altre scienze, che dello spirito non si occupano. Così del corpo umano, immediata condizione — o meglio, una delle immediate condizioni, — dello spirito, si occupa particolarmente l'igiene, fondata principalmente sulla fisiologia.

Ma si potrà dire: perchè quell'uomo, della cui formazione deve trattare la pedagogia, deve concepirsi soltanto come spirito? Con qual diritto ne staccate tutto ciò che si riferisce all'organismo animale? È lecito intendere per formazione dell'uomo, la formazione dello spirito dell'uomo? La risposta a tutte queste domande veramente è stata data da un pezzo; e aspetta soltanto di essere studiata.

È stato detto, che lo spirito è la verità della natura; vale a dire, la natura, elevandosi a spirito, dimostra di non riconoscer vera se stessa in quanto natura, non trova la propria esistenza adeguata alla propria essenza; e perciò s'innalza a una forma di esistenza superiore, in cui la natura è negata, e si afferma l'essenza che in essa non esisteva, ma che pure era la sua verità, con lo spirito. Perchè la verità è assoluta, universale, è idea; la quale non si attua nella consapevolezza di sè, che le è essenziale, se non nello spirito. Nell'animale stesso non si ha più che la sensazione, che ci tiene tuttavia nella sfera del particolare. « Soltanto l'uomo si eleva al di sopra della individualità della sensazione all'universalità del pensiero, alla conoscenza di sè, della sua soggettività, del suo Io; in altri termini, l'uomo solo è lo spirito pensante, e per questa ragione, e *solamente per questa ragione*, egli si distingue essenzialmente dalla natura » [1]. — Tutta quanta la natura si distingue essenzialmente dall'uomo, non già in quanto questo è animale, com'è pur certamente, ma in quanto è spirito, coscienza, e quindi pensiero. Come animale egli è natura; non lo è più in quanto spirito. Siccome, però, nel mondo la natura è un antecedente necessario, un presupposto dello spirito, così nell'individuo umano il corpo è il presupposto dell'anima; ma questa è la verità di quello, come lo spirito è la verità della natura. E poichè una cosa ne invera un'altra negandola, così nell'anima il corpo logicamente si annulla. La natura, dice Hegel, nella sua verità (lo spirito) è sparita [2]. Di modo che l'uomo non è anima *e* corpo; ma, poichè è

[1]) Hegel, *Encicl. delle sc. filos.*, § 382.
[2]) *Encicl.*, § 381.

anima, è anima sola; e il suo corpo non esiste se non come momento dell'anima, nella quale non sussiste se non idealmente; a quella guisa che, trasformatosi il bocciuolo in una bella rosa da' petali vellutati, il bocciuolo resta, ma potendosi pur dire che s'annulli del tutto; resta idealmente, in quanto *si pensa* che il bocciuolo è quella stessa rosa che n'è sbocciata, e cioè non è più.

Ma giova dichiarare ancor più pianamente questa relazione dello spirito col corpo. — Oggi, quando si tratta della questione di questo rapporto, tutti sono pronti ad esibire il famoso principio del parallelismo psicofisico: due parole, che diventano spesso il paravento della pigrizia mentale in una questione, com'è questa, veramente fondamentale in psicologia; questione di vita o di morte. Tale principio, in fatti, considerato come un principio di psicologia, è la negazione d'ogni relazione reale tra anima e corpo, e quindi una scusa perentoria per esimersi da ogni ricerca intorno alla natura di cotesta relazione; laddove i più accorti psicologi non intendono farne se non un principio di metodo o di ricerca per lo studio delle concomitanze tra i fatti fisici o fisiologici e gli psichici, specialmente nei loro rapporti quantitativi. A torto, se non m'inganno, si crede che il parallelismo psicofisico possa interpretarsi, oltre che come principio di irreconciliabile dualismo, anche di materialismo, o di idealismo, o di monismo [1]. Queste intuizioni sono la negazione di ogni parallelismo; che, se vuol dire qualche cosa, vuol dire irriducibilità, ciò che materialismo, idealismo e monismo risolutamente negano. È vero che il concetto del parallelismo domina pure nella psicologia dello Spinoza; ma il monismo del filosofo di Amsterdam ha appunto il non lieve difetto di porre, ma non dimostrare la dualità degli attributi dall'unità della sostanza.

Ora il dualismo è stato sempre una rinunzia alla vera spiegazione, o una confessione della propria impotenza a trovarla; e se nella spiegazione consiste la filosofia, il dualismo può darsi che sia una negazione della filosofia, e come un suicidio di questa.

[1]) Come crede il prof. A. FAGGI, *Principii di psicologia*. Palermo, Reber, 1895-97, I, 21.

Ma torniamo alla questione psicologica. Tutti i fatti più certi della esperienza c'inducono a confermarci nella tesi, che è del resto la più ovvia e, direi, naturale: che l'anima non è se non una funzione, la suprema funzione dell'organismo corporeo; l'anima essenzialmente è il *senso di sè*, proprio dell'organismo. Se noi seguiamo l'organizzazione del senso di sè, vediamo la nascita e lo sviluppo di tutti i gradi dello spirito; e poichè — quando vogliamo intendere il reale, — si sa che *non sunt multiplicanda entia sine necestate*, basta ed occorre attenersi a questo concetto dell'anima come essenzialmente *senso di sè*, e quindi *atto* o *processo*, senza fare dell'anima una propria sostanza. Il concetto dell'anima come atto, come senso di sè (sentimento fondamentale corporeo, diceva il Rosmini, — affermando così una teoria dell'anima, della quale non seppe o non potè cavare con ferma coerenza tutte le conseguenze) ci spiega pienamente tutti i fenomeni, che i seguaci della psicofisica caratterizzano; e alcuni credono di spiegare, col principio del parallelismo. Certo, se l'anima è senso di sè, se questo è la base di tutti i fatti dello spirito, tra questi fatti e i fatti del corpo non può non esservi una costante concomitanza; chè quel *sè*, di cui il senso di sè è atto, non è se non il corpo; ed è naturale quindi che alle variazioni delle condizioni organiche corrispondano variazioni dell'atto immanente dell'organismo, dell'anima.

Questa è l'unica ipotesi, il solo concetto, che ci salvi dal materialismo, impotente a spiegare i fatti dello spirito, e da quello spiritualismo astratto, che non sa che farsi delle attinenze fisiologiche dello spirito, e o s'affida a cause occasionali e a prestabilite armonie, che possono solo valere ad appagare la fantasia, senza risolvere il problema speculativo; o annega in quell'idealismo alla Berkeley, che oggi è il misconoscimento del kantismo e di tutto il movimento post-kantiano. L'antica ipotesi dell'anima come atto e energia del corpo sfugge al materialismo, anzi ne è la più valida confutazione; perchè, se l'anima è l'atto dell'organismo e, parrebbe quindi, della materia, questo atto supera la materia; in quanto la materia è qualcosa di spaziale, di divisibile, di grave, laddove il senso di sè è all'incontro qualcosa di non spaziale,

di non divisibile, di non grave; la materia è estrinsichezza, il senso di sè è intimità, autocoscienza. La materia è soggetta al meccanismo: e il senso di sè è energia [1]).

In virtù di questa energia il corpo è organico, perchè essa costituisce la funzione essenziale dell'organismo umano, nè si può concepire l'organismo umano senza di essa. Questo o quell'altro organo particolare ha una funzione immediata, che non è l'anima; ma tutto l'organismo, quell'*unità* che è l'organismo, ha per propria funzione appunto il senso di sè; senza di questo, l'organismo umano come *uno*, come organismo, non avrebbe esistenza *reale*.

Ma, è evidente che, se il corpo è quell'organismo in quanto senso di sè, tutto il valore del corpo consiste nel senso di sè, nell'anima. E tutto l'uomo *vale* in quanto anima, spirito; perchè l'anima, lo spirito è tutto ciò che vi ha di essenziale, di costitutivo in lui, tutto il suo valore anche come corpo. C'è in lui il corpo; ma non il corpo della pianta, non il corpo bruto; il suo corpo è quell'organismo, e quell'organismo è senso di sè. Il suo corpo, direbbe Hegel, è negato e conservato nello spirito. Quindi tutto quello che egli è, è spirito [2]).

Ecco perchè la pedagogia che è la scienza della formazione dell'uomo, non può intendersi scientificamente se non come scienza della formazione dello spirito; ed ecco perchè, elaborando il concetto dell'educazione, non si può fare a meno di rifiutare la cosiddetta educazione fisica.

[1]) Vedi su questo punto l'importantissimo articolo di B. Spaventa, *Sulle psicopatie in generale*, in «Giorn. napol. di filos. e lett.» (giugno 1872), vol. I, pp. 353-77 [ora ristampato nella nuova raccolta di saggi, da me curata: *Da Socrate a Hegel*, Bari, Laterza, 1905].

[2]) [Il senso di sè è l'essenza dell'organismo animale, come dell'umano; anzi di ogni organismo: ma l'organizzazione superiore dell'uomo importa un superiore senso di sè, che può considerarsi come la radice prossima, per così dire, dello spirito considerato nella sua attualità. E di questo senso di sè superiore qui si parla].

V.

Ora a me pare che la pedagogia, se è la scienza della formazione dello spirito, coincida puntualmente con la scienza o filosofia dello spirito [1]; che non vi abbia questione pedagogica, la quale si sollevi dal campo dell'opinabile a dignità scientifica, senza entrare nel dominio di essa filosofia dello spirito; e che il concetto corrente della pedagogia non sia se non un concetto puramente empirico.

Potrà questa risoluzione della pedagogia nella filosofia dispiacere a molti generi di pedagogisti più o meno avversi al sapere speculativo e persuasi che la salvezza della loro disciplina sia riposta appunto nella sua indipendenza dalla filosofia, o, come dicono, dai sistemi; ma certo non sarà loro logicamente possibile rifiutare questa tesi, senza addentrarsi nella questione filosofica con cui si connette (e fare così, in quanto pedagogisti, della filosofia, loro malgrado; dandomi ragione per darmi torto!). Chè rifiutare la filosofia in nome della pedagogia potrebbe essere come rifiutare la teoria eliocentrica del nostro mondo in nome dell'osservazione empirica.

La questione è questa: la formazione dello spirito, che la educazione devesi proporre, può intendersi come un *fare lo spirito* differente dal *farsi dallo spirito*? Io credo di no,

[1]) Dicendo «filosofia dello spirito» io non intendo rimandare alla *Philosophie des Geistes* di Hegel, ma alla scienza che certo in quell'opera è stata finora trattata più sistematicamente e in conformità ai principii fondamentali della grande filosofia classica: la scienza di tutto quanto lo svolgimento dello spirito come libertà. Questa scienza non è certo già tutta bell'e fatta, sicura e indiscutibile, ma pur molto al di sopra della discutibilità e incertezza delle correnti teorie pedagogiche. Lo sanno gli studiosi di filosofia quando si trovano innanzi alle discussioni di certi pedagogisti. Alla filosofia dello spirito appartengono in generale tutte le scienze che hanno per oggetto lo spirito: la psicologia, la gnoseologia, l'etica, l'estetica, la logica, ecc.

salvo che non si neghi quell'autonomia dello spirito, che come s'è visto, è la condizione di ogni scienza che si riferisca allo spirito. La formazione dello spirito non può derivare d'altronde le proprie leggi se non dalla natura stessa dello spirito; e queste leggi sono appunto le leggi del suo sviluppo e della sua formazione. Come il volere morale non sarebbe morale, se la legge morale non fosse una forma sua, la sua stessa natura, se egli cioè non fosse autonomo; così lo spirito, in generale, non sarebbe spirito, se le leggi del suo operare nel suo sviluppo, non fossero costitutive della sua stessa natura.

Il fisico che sperimenta nel gabinetto i fenomeni della natura, costruisce questi fenomeni; li fa lui. Ma ei non dubita punto di estendere le leggi scoperte in questi fenomeni, da lui prodotti dentro le anguste mura del gabinetto, a tutta la universa natura, che si spazia fin dove non giungerà mai il suo occhio indagatore; perchè egli pensa che nel fenomeno da lui prodotto è stata sempre la natura stessa a realmente operare. Quella natura da lui fatta entrare e invitata a svelarsi nel suo gabinetto e quell'altra di fuori sono sempre una natura: la natura. E però le leggi dimostrate dagli esperimenti (i quali sono o paiono produzione del fisico, e quindi dello spirito) sono le leggi della natura. Le quali non possono essere mutate o modificate dall'arte dello sperimentatore che deve conformarsi ad esse; come fa, presentendo la legge che risulterà dall'esperimento, e disponendo e ordinando quindi questo esperimento alla dimostrazione della legge. Perciò la deduzione è veramente il primo strumento di ricerca, non l'induzione; come la deduzione è pure il metodo definitivo di sistemazione delle conoscenze.

Ora simile all'arte dello sperimentare è quella dell'educare. Pare nell'esperimento che operi il fisico, e invece opera la natura; così pare nell'educazione che lo spirito venga formato, ed è esso che si forma da sè, secondo le *sue* leggi. Come la natura, se fosse fatta e non si facesse da sè negli esperimenti, cesserebbe di essere la natura; così lo spirito, se l'educazione importasse un'attività esterna allo spirito educando, non sarebbe spirito; perchè lo spirito, come la natura, è attività essenzialmente autonoma.

Quando il Rousseau diceva che *chacun de nous est formé par trois sortes de maîtres* (la natura, gli uomini e le cose), formulava una teoria pedagogica degna di quel secolo XVIII, che, dopo essersi invano affaticato a spiegare lo spirito, s'era per disperazione ridotto a negarlo. Pure, se s'accetta con molta discrezione il senso da lui attribuito alla parola *natura*, è certo che egli intravvide una verità profonda, quando, — notato che di quelle tre educazioni *celle de la nature ne dépend point de nous*; laddove quella delle cose ne dipende, almeno *à certains égards*, e di quella degli uomini noi siamo *vraiment les maîtres*, — reclamò, per l'unità dell'educazione, che il fine di questa fosse quello stesso della natura, e che delle tre avesse a ritenersi come fondamentale l'educazione *à la quelle nous ne pouvons rien*[1]).

In certo modo ei veniva così a riconoscere l'autonomia del soggetto educando, che non è argilla in mano all'artefice, ma potenza capace in sè del suo sviluppo. Ciò che il Pestalozzi vide forse più consapevolmente, ponendo a principio della sua pedagogia che *lo sviluppo della* UMANA *natura è sottoposto all' impero delle leggi naturali, alle quali deve uniformarsi ogni buona educazione.* E meglio ancora i froebeliani nel loro precetto: *educa l'allievo a suo proprio educatore.* Ma, in generale, può dirsi che da Socrate in poi, tutti i grandi educatori abbiano fatto norma suprema della loro arte il concetto dell'autodidattica.

Ora la giustificazione scientifica di cotesto concetto, empiricamente intuíto già da due millennii, non si ebbe se non dal soggettivismo kantiano, che dimostrò essere il sapere, come il dovere, come ogni altra parte del mondo umano, una spontanea produzione dello spirito. Dopo Kant tuttavia il concetto dell'autodidattica non è stato elaborato fino a cavarne le più profonde e importanti conseguenze.

È manifesto che la dottrina del Rousseau — doversi i due generi di educazione dipendenti dall'attività umana uniformare all'educazione della natura — corrisponde al concetto della majeutica propugnato da Socrate e da tutti i pedagogisti assertori dell'autodidattica. L'ufficio di Fenarete era

[1]) Vedi *Émile*, Paris, Didot, 1808, I, 12-13.

quello di aiutare la natura, facendo sì che quel parto, che negli animali avviene naturalmente, senza bisogno d'ostetrico, negli uomini non incontrasse ostacolo o impedimento in ciò che naturale non è. Uniformare alla natura, risolvere nel naturale ciò che non è naturale : ecco il concetto del Rousseau e di Socrate, e la loro definizione dell'educazione.

Ora, la questione capitale per la pedagogia è intendere una tale educazione, ch'è la vera, la sola educazione. Se ufficio della educazione umana (non naturale) è quello di conformarsi alla naturale, cioè allo sviluppo autonomo del soggetto educando, che cosa viene ad essere l'educazione stessa ? Se educare è formare, il conformarsi di un formare a un altro formare, se non è una ripetizione di quest'altro formare, è un fare assolutamente negativo, è un assoluto non-fare ; un risolversi, e quindi annullarsi. E quand'anche fosse una ripetizione, sarebbe sempre quello stesso formare (il primo) a ripetersi ; non un formare nuovo. Ma la ripetizione sarebbe perfettamente inutile ; perchè l'educato non è più educando ; il già formato non è più da formare ; chè la forma non è veste ; e solo delle vesti se ne può indossare una su un'altra ; o indossarne una, e poi deporla per indossarla di nuovo. Se lo spirito si sviluppa in maniera autonoma l'opera esteriore deve consistere — nel mancare, nel non esserci.

Nè mi si rimproveri d'aver dimenticato che, secondo il detto di Madama Necker de Saussure, non bisogna lasciar fare, ma far fare. — Ma voi dite che concomitante all'autodidattica dev'essere un'educazione negativa ; dove la Necker e la ben intesa autodidattica vogliono che l'educazione sia positiva, promovendo e indirizzando con arte l'autodidattica. — Io non intendo che l'educazione debba essere negativa in questo senso di non promuovere nè anche, e non indirizzare in nessun modo l'autodidattica. Questa pretesa, che si attribuisce, non del tutto a ragione, al Rousseau, sarebbe una sciocca pretesa, perchè urta nello stesso fatto dell'educazione umana ; chè certo nessuno manderebbe i figli a scuola, se l'educazione non giovasse a un bel nulla ; nè si spenderebbero dallo Stato tanti milioni per la pubblica istruzione. Ma io dico che l'educazione dev'essere, anzi la vera educa-

zione *è, di natura sua* [1]), anche promovendo e indirizzando l'autodidattica, negativa in un senso, che s'accorda benissimo pertanto con l'esatta osservazione della Necker e col concetto generale della maieutica. — Noi siamo partiti dal fatto dell'educazione; sicchè per noi la guida, l'arte di promuovere, ecc., è un presupposto. Ma si tratta di capire che cosa è questa guida e quest'arte; e pare sia l'annullamento di tutto ciò che non è quella potenza che per l'educazione deve tradursi in atto; la risoluzione della non-natura nella natura [2]).

Ma che è la «natura»? La natura del Rousseau è una astrazione; nè alcuno può pensare più a ristaurarne il concetto. La natura del filosofo ginevrino è la natura dell'individuo come tale, *sic et simpliciter*; sono le disposizioni speciali dell'uomo come «*unità numerica, intiero assoluto*, che non ha relazione se non con sè medesimo e col suo simile»; e però egli stesso dice che il suo allievo è l'*homme abstrait* [3]); l'uomo fuori del luogo, del tempo, della famiglia, della società; l'uomo che nessuno ha visto nè vedrà mai. Quanto sia utile poi occuparsi di lui, vattel'a pesca!

La nostra natura, invece, va intesa come dev'essere dopo Vico e tutto l'idealismo tedesco, che dimostrarono qual è il valore della storia nella formazione concreta dello spirito umano. La natura dell'uomo non è la sua natura immediata (l'astrazione del Rousseau), che sarebbe, tutt'al più, l'animalità; ma la vera natura umana, la natura fattasi storicamente. Lo spirito è essenzialmente storia; e cercarlo fuori della storia, è cercarlo dove non si può trovarlo.

[1]) Una scienza dell'educazione deve studiare questa *qual'è* (logicamente), non dire propriamente *quale dev'essere*. Perciò io qui non chiedo una riforma dell'educazione; ma procuro d'intendere il concetto dell'educazione. Va da sè che a questo concetto non è possibile opporre alcun fatto empirico; poichè è chiaro che non tutti i fatti che si credono e dicono educativi, son tali; che non in tutte le scuole s'impara, non in tutte (ahimè!) si forma lo spirito. Ma chi vorrebbe guardare a quelle scuole per sapere come si forma lo spirito? Sarebbe come volere imparare la logica dai ragionamenti, diciamoli così, del signor Simplicio!

[2]) Intorno al concetto di educazione negativa v. il mio *Sommario di pedagogia*, I°, Parte III, cap. I.

[3]) *O. c.,* I, 20.

La filosofia di questo spirito, che è sviluppo e storia, abbozzata la prima volta nella *Scienza Nuova*, fu scritta da Hegel; e tutto il secolo XIX, con gli studi storici applicati a tutte le produzioni umane, non ha fatto che svolgere il disegno hegeliano. Questo spirito non è immediatamente individuale, nel senso atomistico del termine. In ogni individuo è quello spirito che può essere in quella storia. Astraetelo da questa, ed esso vi riuscirà incomprensibile. Ora nella storia c'è anche l'educazione; togliete da tutto l'organismo storico l'educazione, e l'organismo storico sarà distrutto; e la natura dello spirito sarà dimezzata e distrutta quindi anch'essa.

Dunque conformarsi alla natura importa conformarsi a cotesta natura concreta dello spirito, storicamente determinata. Quella trasformazione di cui parla Kant, dell'*animal rationabile* in *animal rationale*, è la trasformazione del *rationabile* nato nel tal luogo, nel tal tempo, ecc., nel *rationale* particolarmente determinato nel tal luogo, nel tal tempo, ecc. In quel rationabile c'è la potenza di *quella* razionalità.

Sta di fatto, empiricamente, che il passaggio della potenza all'atto avviene mediante l'educazione, mediante una certa relazione dell'educatore con l'educato. Speculativamente, invece, si richiede, affinchè il passaggio avvenga, e sia vero passaggio, che la potenza stessa si attui, autonomicamente, per leggi immanenti alla sua natura. Egli è che la dualità di educato ed educatore deve risolversi in un'unica attività; lo stesso educato, avvertono i Froebeliani, è il vero educatore. Ma come si concilia l'opposizione (di educato e educatore) con la identità? Questo è pure il senso del famoso problema pedagogico posto dal Kant: come si concilia la libertà del discepolo con l'autorità del maestro? — La pedagogia non ha saputo e non poteva, movendo dal presupposto empirico da cui parte, risolvere questo problema. Ma la filosofia in realtà lo ha risoluto virtualmente con lo stesso Kant.

La soluzione del problema è data nella conciliazione del concetto del soggettivo con quello dell'oggettivo, che fu avviata dal kantismo; conciliazione, che dipende, com'è noto,

dalla retta intelligenza della soggettività, che non è arbitrio, o casualità, ma necessità ed universalità. In questa soggettività lo spirito umano in generale e ogni spirito individuale naturalmente si unificano; e così la logica tua, se è logica, è la logica dello spirito umano. Nè c'è oggettività all'infuori e al di là di questa soggettività.

Ora poniamo di fronte un discepolo ed un maestro di geometria. L'uno ignora, l'altro già conosce questa scienza; dell'uno dicesi che impara, dell'altro che insegna. Imparando, l'uno viene a conoscere ciò che prima ignorava; ma il conoscere è costruzione soggettiva; perciò, imparando, egli costruisce la geometria che impara. Costruendo, attua una sua potenza. Se questa gli mancasse, non potrebbe punto imparare. Così, se il maestro nella prima lezione volesse condurlo proprio su pel ponte dell'asino, avrebbe un bel fare a spingerlo con tutte le sue forze; il discepolo rimarrebbe sempre di qua del ponte, e cateti, ipotenusa, triangoli rettangoli e quadrati suonerebbero al suo orecchio come *flatus vocis*. Ma quando impara, e c'è pertanto la potenza e si attua, la voce del maestro non è, pel suo spirito, se non quella verità, che egli, il discepolo, viene a grado a grado costruendo con la mente sua. La mente del discepolo e la mente del maestro non sono più due menti, ma una mente sola: la mente oggettiva, che vien conquistando la verità. S'insegna, dunque, da una parte e dall'altra s'impara, solo quando le due menti, che tale concomitanza di fatti suppone, si unificano, negando la loro soggettività naturale ed innalzandosi a quella superiore soggettività, che è una cosa stessa con l'oggettività; nel caso anzi detto, con l'oggettività delle verità matematiche, costruite dalla mente umana.

Condizione, dunque, dell'apprendere e dell'insegnare è la risoluzione della dualità di mente che apprende e di mente che insegna nell'unità della mente che conosce. E in generale la dualità dello spirito che educa e dello spirito educato, affinchè l'educazione ci sia, è necessario si risolva nell'unità dello spirito; che non è lo spirito di chi educa (l'educato non dev'essere, si dice, sacrificato all'educatore) nè lo spirito di chi è educato (l'educatore, si dice, non dev'es-

sere sacrificato all'educato), ma semplicemente — lo spirito [1]).

Questa unità dello spirito è attestata dall'amore che lega maestro e scolari della verace scuola; poichè l'amore consiste appunto nell'identità del volere, fondata sulla consonanza del sentire e del pensare, comune a diversi individui. E dove quest'amore manca, dove un'invincibile antipatia respinga il maestro dagli scolari e questi da quello, ivi manca la reciproca fiducia; nè il maestro induce mai persuasione nell'animo dei giovani uditori, nè s'accorge che essi veramente non sono persuasi perchè non possono, credendoli piuttosto ostinati e restii per partito preso; e non s'intendono più da entrambe le parti; poichè intendersi è intendere insieme, avere una sola mente e un solo animo, e sentirsi quindi in reciproca intimità di spirito.

Quando quest'intimità s'è formata, l'autorità del maestro domina nella scuola; e intanto gli alunni son liberi; perchè il loro spirito segue lo spirito del maestro (quindi l'autorità); ma, seguendo questo spirito, seguono pure la lor propria natura spirituale (e quindi la libertà). E non sono meno lieti del maestro dell'autorità che li signoreggia; poichè in quest'autorità sentono la fonte della propria libertà; per quest'autorità essi raggiungono quell'attualità dello spirito, che è la essenza stessa della libertà. Vivono così la vita dello spirito; e, persuasi d'una verità loro insegnata, costruendo anch'essi questa verità, sentono anch'essi la divina gioia della creazione spirituale; mentre il maestro, vibrando all'unisono, come si dice, con essi, insegnando, riapprende, ricostruisce, e in questa nuova costruzione riprova, con l'animo degli scolari che s'appropria, gli antichi palpiti, aggranditi e afforzati dalla presente comunione spirituale. Tutta questa poesia della scuola, e dell'educazione in genere, scaturisce da quell'*unità dello spirito*, che è il principio fondamentale dell'educazione.

E chi non sa lo spettacolo miserando che offre la scuola il cui maestro ignora ciò che dovrebbe insegnare? È il regno

[1]) [Vedi lo scritto seguente: *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione scientifica tra pedagogia e filosofia dello spirito*].

dell'anarchia intellettuale; ricalcitra lo spirito del maestro a procedere per l'ignoto, perchè lo spirito è essenzialmente conoscere; e agli sforzi violenti ch'ei fa pur per procedere, e per procedere insieme con lo spirito degli alunni, deve naturalmente ricalcitrare anche lo spirito di questi. La persuasione s'induce nello spirito, ossia lo spirito procede, quando gli si pone innanzi la verità come la mente la costruisce; quando la soggettività naturale viene negata, come ho detto, in quella soggettività che può dirsi oggettiva, e che è l'essenza stessa del vero. Ma dove questa soggettività oggettiva non sia raggiunta, vano è sperare che due soggettività naturali possano unificarsi. O si unificheranno in una soggettività che non è davvero il fine dell'educazione! E l'educazione sarà impossibile.

L'educazione, perciò, è la formazione dello spirito secondo le leggi dello spirito, ossia lo sviluppo dello spirito secondo la sua natura, *iuxta propria principia*. In questa formazione è del tutto empirica la distinzione dello spirito che forma e dello spirito che è formato; e di reale non c'è se non lo spirito (unico spirito) che forma sè da sè, secondo le sue determinazioni storicamente necessarie. Ma, se l'educazione è lo sviluppo dello spirito e lo sviluppo dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia dello spirito, la pedagogia, in quanto scienza, non è se non la filosofia dello spirito. — Cioè — dirà taluno con l'intenzione di fare una correzione notevole, — la scienza dell'applicazione della filosofia dello spirito. — Se non che, l'applicazione è appunto lo spirito in quanto si sviluppa; e questo è l'oggetto della filosofia dello spirito.

VI.

Oltre la filosofia dello spirito non c'è se non l'*arte*, la *tecnica in atto* dell'educare, la quale trova in quella tutti i suoi fondamenti teoretici; ai quali, — poichè lo spirito è lo spirito concreto, — s'intende che essa dovrà unire quella speciale notizia dello spirito individuale perfettamente deter-

minato dell'educando; notizia che solo può esser fornita da una sagace osservazione e da un intuito felice; ma che, come ogni notizia di individui, non può essere oggetto di scienza [1]. È chiaro, del resto, che questa stessa notizia individuale deve rampollare dalla conoscenza astratta dello spirito in generale.

Ecco la verità nascosta nella teoria herbartiana, che il fondamento della pedagogia sia nella psicologia. Non deve per altro intendersi la pedagogia come scienza diversa dalla psicologia, nè ci si deve fermare soltanto alla psicologia, ma prendere tutto quanto lo spirito, che tutto dev'essere formato dall'educazione. Ed è meglio dire perciò: filosofia dello spirito.

Intesa così la pedagogia, la gran questione del fine dell'educazione, che il Bain dice la più difficile che ci sia in pedagogia, si risolve da sè; perchè, se l'educazione è la formazione autonoma dello spirito, nella domanda: qual è il fine dell'educazione? è già implicita la risposta: la formazione dello spirito tende all'attuazione dell'idea dello spirito. Quindi è evidente la parzialità della soluzione di Herbart, che pone a fine di tutta l'educazione la virtù. Altri, con simile parzialità, vi pone l'arte, altri la scienza, ecc. Lo spirito è tutto lo spirito.

Tutte le questioni pedagogiche trovano la loro adeguata, propria, scientifica soluzione nella filosofia dello spirito [2]; e se i pedagogisti vorranno elevare la loro disciplina a grado di scienza, se vorranno che i loro pronunziati non vengano giudicati dal primo venuto, è necessario si risolvano a chiudersi nella filosofia; a costo di esservi lasciati in pace!

La pedagogia è stata finora un concetto provvisorio, nato dalla pratica e corrispondente a un gruppo di consigli e di precetti offerti dall'esperienza; e invano s'è dibattuta per

[1]) Vedi il mio scritto sul *Concetto della storia*, negli «Studi storici» di A. Crivellucci, vol. VIII, 1899 [ora ristampato nei *Frammenti di critica e di letteratura*. Lanciano, Carabba, 1921, pp. 1].

[2]) Un esempio ne ho dato io nel citato volume sull' *Insegnamento della filosofia nei licei*.

uscire dalle strette del pensiero volgare; perchè di qui non s'esce, se non trasformandosi. E la pedagogia non si trasformava, finchè continuava ad essere intesa come scienza pratica o normativa, e quindi come precettistica che l'esperienza potesse sempre scalzare o perfezionare; a cui la psicologia potesse porgere qualche sussidio; ma che fosse sempre qualcosa di distinto e di diverso dalla psicologia stessa.

Una delle prove di questo carattere volgare del concetto della pedagogia è nel fatto che ancora, parlando di pedagogia, si pensa ai παῖδες, e si parla di un'età propria dell'educazione. Ma un uomo cinquantenne non ha più nulla da imparare? Non impara egli di fatto qualcosa ogni giorno? E come o perchè si sottrarrebbe questo imparare al concetto del fatto educativo? — Lo spirito è sempre in via di sviluppo, finchè non cessa di essere. Il suo sviluppo sarà maggiore o minore, più celere o più lento; ma uno sviluppo ei l'avrà sempre; e finchè c'è sviluppo, la scienza della educazione deve dire che c'è ancora educazione. La scuola è una speciale determinazione — certo la più degna praticamente di essere studiata — dell'educazione; la quale scientificamente non può concepirsi se non nel largo senso dello sviluppo dello spirito.

Conchiudendo: credo di aver dimostrato, che non v'ha una scienza, che si dica pedagogia, separata dalla filosofia dello spirito. Ma ciò non importa che non sia sommamente utile rivolgere lo studio di questa filosofia al perfezionamento di quell'importantissimo istituto sociale che è l'educazione, come ordinariamente s'intende questa parola. E nulla vieta di continuare a far uso del termine *pedagogia*, per indicare tale filosofia dello spirito rivolta, nella pratica, ad illuminare e dirigere l'arte dell'educare, col dare a chi l'eserciti la coscienza di quel che ella logicamente od essenzialmente sia; a patto che non si finisca col credere, che una cosa infatti sia la filosofia dello spirito, e un'altra la pedagogia; e che il meglio per questa sia dunque rendersi indipendente, come si vien raccomandando, da quella. Fuori di quella non v'ha scienza relativa allo sviluppo dello spirito.

E quando questa verità sarà largamente diffusa, son certo che meno guastamestieri ardiranno manomettere ad ogni momento quegl' istituti, — ora sì spesso devastati dai barbari della filosofia, — che si dicono scuole: queste sacre officine dello spirito umano.

1900.

II.

Il concetto dell'educazione e la possibilità di una distinzione scientifica tra pedagogia e filosofia dello spirito.

Nella *Cultura filosofica* del DE SARLO, a. I, n. 3 (15 marzo 1907) con l'aggiunta del § II nel vol. *Scuola e filosofia*, pp. 37-47.

I.

Nel primo numero della *Cultura filosofica* il prof. Giovanni Calò, a proposito d'un recente manuale di pedagogia di Paul Barth, ha voluto ricordare e criticare un mio scritto di sette anni fa intorno al concetto scientifico della pedagogia: dove, mostrando la necessità speculativa, inerente al concetto di educazione, della unificazione dello spirito dell'educando e dello spirito educatore, io sostenevo che per educazione non potesse intendersi altro che lo sviluppo autonomo dello spirito; e che la pedagogia, quindi, scientificamente concepita, si risolvesse nella filosofia dello spirito.

Da allora molti mi hanno opposto dubbi e difficoltà, che mi facevano pensare all'opportunità, che io tornassi una volta o l'altra sulla mia tesi, per chiarirla meglio e darne la riprova con l'esame degli elementi davvero scientifici, che si contengono negli scritti per generale consenso appartenenti alla letteratura pedagogica. Intanto son grato al Calò d'avermi offerta l'occasione di rispondere ad alcune obbiezioni, che egli mi ripete, e sono quelle appunto che più spesso mi vengono ripetute.

In primo luogo egli m' invita ad osservare, che «il processo educativo presuppone necessariamente l'esistenza di due persone, di due spiriti, di cui l'uno agisce sull'altro, e lo forma o almeno lo aiuta nel processo formativo. Prescindere da questa dualità e distinzione concreta e da questa forma specifica d'attività da spirito a spirito, è annullare la stessa funzione educativa». — Questa dualità, dico io, come dua-

lità e nient'altro che dualità, è una nota del concetto empirico dell'educazione, che a noi spetta di elaborare e trasformare in concetto filosofico. — *Paulo minora canamus*, ammonisce il Calò. — *Minora quam philosophiam*? Ma un capello sotto la filosofia, non si ha più la filosofia; cioè appunto quella filosofia che anche il Calò, credo, mira a costituire intorno al concetto dell'educazione, e quindi della rispettiva scienza. Vuol dire il Calò che a una filosofia astratta, che tolga ad oggetto una pura idea, occorre sostituire una filosofia concreta, che guardi piuttosto alla realtà? E sia; ma questa realtà dovrà essere la realtà della filosofia, perchè possa valere per questa. E si tratta perciò di vedere, al di là della semplice constatazione empirica della dualità degli spiriti educando ed educatore, se sia più reale la realtà scoperta dalla mia filosofia o quella mantenuta, tal quale vien constatata dall'esperienza, dalla filosofia del Calò. Giacchè io dicevo appunto questo: non che il fatto, almeno un certo fatto (che, del resto arbitrariamente si vuol separare dall'autodidattica per farne il dominio proprio della pedagogia) non importi l'opposizione di un maestro e di uno scolaro; ma che questo fatto, quando si vuole intendere per davvero, ci mostri un'unità fondamentale, rispetto alla quale l'opposizione ha quello stesso valore, che l'opposizione della natura allo spirito; opposizione che volgarmente ci si rappresenta come un'opposizione irriducibile, e dà luogo perciò in gnoseologia alla teoria dei *due fattori*, laddove speculativamente non ha nessun valore e permette, anzi richiede, la dottrina gnoseologica assolutamente idealistica della produttività e libertà intera del soggetto.

— « Qui non possiamo fare a meno di assumere come dati imprescindibili uno spirito formato, sia pure relativamente, e un altro ancora informe o in formazione: donde un complesso di azioni e anche di reazioni dell'uno sull'altro, che non hanno senso al di fuori di quel diverso grado di sviluppo che rende appunto indispensabile la funzione educativa ». — Verissimo. Ma, una volta asssunti questi *dati*, bisognerà pure intenderli. Essi sono il presupposto delle azioni e reazioni, in cui consiste il fatto educativo: e valgono come presupposto di queste azioni e reazioni, in quanto

appunto l'uno agisce e l'altro reagisce. Non è vero? In altri termini, la dualità non può restare dualità nell'educazione; ci vuole una certa vita comune; ci vuole — perchè non dirlo? — una certa unità. Giacchè questa vita di azione e di reazione m'immagino bene che nè anche il Calò vorrà concepirla come un puro giuoco meccanico di forze agenti tra corpi indifferenti all'azione di queste. Un'azione d'uno spirito su un altro spirito non si può concepire, se non m'inganno, se non come un'*occasione*, un *mezzo* che uno spirito presta ad un altro perchè sviluppi se stesso. *A* parla insegnando, e *B* ascolta imparando. *A* non può entrare come *A* in *B*. Ciascuna monade è impenetrabile. Quello che *A* può fare per *B* è di farsi una certa natura: parlando, infatti, si fa certi *suoni*, anzi certi *moti* d'aria: ai quali, se *B* fosse sordo, non risponderebbe nessun'eco psichica, nessuna formazione spirituale, nessun imparare. *B* ascolta e impara, in quanto, innanzi tutto, ode: e non ode suoni, ma parole, ossia in certi fantasmi esprime un certo moto spirituale: di chi? Si sa, di sè medesimo. Un moto, un atteggiamento, un pensiero, che, se egli non fosse già capace di produrlo, non sorgerebbe mai in lui, nè mai quindi si esprimerebbe; come nessun verso di poeta suona dentro ad anima di lettore, che non sia per sè atta a intendere e gustare quella poesia.

Quei moti d'aria che *A* ha prodotti, per sè, non sarebbero parole, strumenti di educazione, articolazione di pensiero, se *B* fosse sordo d'orecchio o d'animo: se questi insomma non avesse in sè l'attitudine ad articolare il proprio pensiero nelle forme esteriorizzabili per quelle parole, o meglio per quei mezzi puramente fisici. Ciò che vuol dire che *B* si forma assolutamente da sè via via che vien messo nelle *condizioni* opportune per la sua formazione. Queste condizioni possono essere moti d'aria, che colpiscono il timpano, possono essere colpi di frusta, magari, che schioccano sulle spalle: possono essere anche fischi di vento, abbaiare di cani, scintillare di stelle, odorare di piante in fiore: in generale, *natura*: ma ad un patto, che questa natura abbia un significato per lo spirito che ne trae motivo al proprio ulteriore incremento. E questo significato niente può averlo per lo spirito, se questo non glielo conferisce.

È vero che questa natura che muove lo spirito nel caso speciale dell'educazione storica (con dualità di soggetto educatore e soggetto educato), è una natura prodotta dall'uomo; è, p. es., un certo moto d'aria misurato e proporzionato sì da suonare come parola d'una certa lingua, è composizione di colori, o meglio di corpi di varia costituzione chimica, che rispondono a certi colori, a un certo scritto, analogo all'umano discorso, ecc. Ma questo prodotto, per quanto umano, è pur sempre in se stesso un prodotto naturale, che occupa uno spazio. Nè c'è afflato di maestro che possa comunicargli tal vita, che investa per virtù propria mai alcuna anima, e umanizzi mai alcun asino. Intendere Dante, diceva il Tommaseo, è segno di grandezza. Intendere l'uomo è segno d'umanità; e quanto più intendiamo dell'uomo, tanto più rechiamo in atto dell'umanità nostra.

Ora il punto della quistione è qui: c'è un Dante avanti a noi, prima che noi l'intendiamo: uno spirito, come dice il Calò, relativamente formato rispetto a noi spirito informe o in formazione? Io dico che ho innanzi a me solo quel Dante che io intendo, e quel tanto che ne intendo: cioè via via che vengo facendomi, a mio modo, Dante, mi vengo ponendo innanzi quel Dante che io sono in grado di aver in me e innanzi a me. Vuol dire il Calò che Dante è già nel libro, che ancora non so leggere? Ma quel Dante è natura, non è lo spirito creatore della *Divina Commedia*: è una *certa* natura, indubbiamente, che presuppone lo spirito di Dante, e altri spiriti ancora (poichè non è l'autografo dantesco). Ma anche questa natura, che è madre di *tutti* gli uomini, presuppone un certo spirito, non umano certo: o almeno, può dirsi che lo presupponga. E come questa spiritualità prenaturale non sta innanzi a noi se non come la natura preumana, così la spiritualità umana non può stare *innanzi* a noi se non come una certa natura, che soltanto noi possiamo a noi spiritualizzare [1]).

Eccoci in iscuola: un corpo fisico dalla figura umana sta

[1]) (Intorno a questo problema dell'idealità o soggettività della cultura vedi gli svolgimenti del mio libro più recente: *La Riforma dell'educazione*, Bari, Laterza, 1919, Cap. IV).

sulla cattedra, e con certi suoi movimenti, genera nell'aria circostante una serie di moti, che suonano al nostro orecchio come parole. Noi potremmo essere distratti, e quelle parole restare per noi suoni vani; ma siamo invece attenti, e tutti concentrati in un interno pensiero, il quale si svolge metodico a grado a grado, espresso naturalmente nelle parole sue, cioè nostre: le quali però non sono turbate da quelle altre che ci suonano intanto all'orecchio, anzi sono quelle stesse parole, che, se siamo veramente concentrati, non possiamo dire se siano nostre o d'altri; sono l'articolazione connaturale di quel pensiero che ci suona dentro e che noi (e chi altri se non noi?) veniamo pensando. Che ci siano o non ci siano altri uomini accanto, di fronte a noi, non c'importa di saperlo; se c'importasse, questo interesse turberebbe e spezzerebbe la nostra concentrazione. Ci distrarremmo, e cesseremmo d'essere scolari; e il presupposto del Calò svanirebbe come per incanto. Quel maestro che è dinanzi a noi, non dobbiamo nè anche vedere come è fatto, se è vecchio o giovane, se bello o brutto, se chiomato o calvo, nè sentire il suono dolce o aspro della *sua* voce, e così via. Il nostro maestro infatti è lo spirito, nostro e d'altri, ma sempre lo spirito, che non è nè vecchio nè giovane, nè bello nè brutto e non ha nessun carattere fisico.

E che ci sta dunque a fare quello spirito lì agitantesi nelle spoglie di quell'uomo particolare, che parla dalla cattedra? È molto semplice: quello stesso che lo spirito mio fa con lo spirito mio, cioè con se stesso: lavora come spirito (parla pensando, e pensa parlando). Come io penso per me stesso parlando, e come per me stesso non posso parlare davvero senza pensare, così quello spirito lì, che è pure lo stesso spirito mio, perchè se non fosse, non potremmo intenderci punto, e non sapremmo che farci del nostro incontro o convegno (la dualità imprescindibile del Calò); così, dico, quello spirito pensa parlando al mio spirito (che è pure lo stesso spirito suo: tanto che, se sente di non esser capito, cioè di non aver parlato e pensato come avrebbe dovuto, ritorna sul suo pensiero e parla altrimenti); e con la parola, che, come suono, anzi movimento, è pura natura, comunicando col mio spirito, parla nel mio stesso spirito pensando.

Ed eccoci, di due che eravamo (se non più) quando entrammo in iscuola, fattici uno. E senza questa unità saremmo sempre nella stessa condizione in cui eravamo entrando: due spiriti diversi, ciascuno col suo pensiero tutto per sè, ignari l'uno dell'altro, nè lui mio maestro, nè io suo scolaro.

Perciò dicevo, che elaborare il concetto dell'educazione equivale ad elaborare il concetto dello sviluppo autonomo dello spirito, che è ufficio proprio della filosofia dello spirito; e ripeto che fermarsi alla dualità o molteplicità degli spiriti è restare al concetto empirico dell'educazione: riproporre crudo crudo il monadismo, ma senza armonia prestabilita, precludendosi affatto la via a intendere il commercio spirituale.

— «Nella funzione pedagogica, insomma, avverte il Calò è sempre implicito, ineliminabile, un momento eteronomico che non è nella funzione etica autonormatrice e autoformatrice dell' *io*: da quella non è possibile escludere una qualche autorità, che in quest'ultima non ha senso». —

Orbene: se mi si concede che nello spirito, in quanto spirito etico, un'autorità non ha senso; se si è disposti ad ammettere un maestro interno di moralità, una norma, che è la nostra volontà, ciò mi basta e sono contento: perchè nessuno che ci vorrà riflettere, potrà disconoscere che se lo spirito ha in sè una norma, deve averle tutte e che il maestro di morale, quindi, gli potrà e dovrà bene insegnare tutto il resto. — Momento eteronomico? Dunque lo spirito in quanto impara è necessariamente immorale; e lo spirito per esser morale deve rinunciare a imparare? E sarebbe mai possibile? — Lo spirito, in un senso, si può dire che sia sempre sotto tutela; e in un altro, che non ci sia mai. Perchè la tutela, sotto cui egli può stare, non può essere se non tutela dello spirito, cioè di se stesso; e dalla tutela di se medesimo va da sè che egli non potrà uscir mai.

L'eteronomia è un concetto puramente etico, perchè consiste nella subordinazione dello spirito a un principio inferiore per *valore* alla natura dello spirito. Ma a questo stesso principio s' intende bene che esso spirito non si potrà subordinare se non attribuendogli, come che sia, un certo valore; sicchè, anche in questo caso, — che poi, pur troppo, è il più

frequente, — lo spirito non si subordina se non a se medesimo; e se non moralmente, metafisicamente è pur sempre autonomo.

Del resto si provi il Calò ad additarmi un solo principio pedagogico, che non sia di stretta filosofia dello spirito; e se vi riesce, io riconoscerò ben volentieri l'insufficienza e l'« assurdità », ch'egli vede nel mio concetto della pedagogia. Ma tirar fuori oggi col Barth quella rifrittura di Herbart, a me, in verità, par troppo poco!

1907.

II.

Il Calò volle nello stesso fascicolo della *Cultura filosofica* replicare alla mia risposta con una serie di osservazioni, che potevano servire a provare quanto sia difficile far penetrare un rigoroso concetto filosofico in un cervello non educato al rigore filosofico; se anche questo concetto sia presentato, come io tentai nella mia risposta, in forma popolare e quasi essoterica.

Non mette conto ribattere le frasi con cui il mio contraddittore ha creduto di pungermi. Ma gli fo soltanto notare: 1° che rifrittura egli non può dire la mia tesi, che è invece tanto nuova, che egli ancora non riesce a rendersene conto; 2° che l'*ingenuità* circa l'ammonimento *paulo minora canamus* non è mia, ma, proprio, sua. Non già, badi, che io identifichi la mia filosofia con *la* filosofia (benchè, naturalmente, la identifichi interamente per mio conto!); ma egli è che io non ritengo in nessun modo filosofia la sua. (Ed egli stesso si poneva già fuori della filosofia scrivendo (p. 14): « Non sempre è da parlar *dello spirito*, ma talvolta anche *di spiriti*: *paulo minora canamus*, SENZA MANCAR DI RISPETTO ALLA FILOSOFIA »). E questo era il senso della mia

domanda: « *minora quam philosophiam?* » Delle attitudini filosofiche del Calò mi sono del resto occupato altrove [1].

I. Il Calò non crede che il rapporto educativo elimini la dualità di docente e discente: e che questa che io dico *empiria*, sia empiria superabile dalla filosofia. « Il maestro parla, — egli dice, — lo scolaro attende e intende; e non potrebbe, si capisce, se non avesse l'attitudine; ma il modo com'egli vede la verità e come ci arriva è lo stesso di quello in cui la vede il maestro che gliela comunica? No, per il fatto appunto che l'uno la possiede e l'altro no, e che il primo ha da comunicarla al secondo appunto nel modo in cui questo possa assimilarla: infatti, lo dice lo stesso Gentile, se il maestro s'accorge di non esser capito, si corregge. Chi è che non capisce, qui, chi è che si corregge? *Lo* spirito o quel tale spirito che impara e quel tal altro che insegna? » — E io sottoscrivo a tutto ciò, in sede empirica: lo avevo già dichiarato innanzi. Se non che in questa sede non abbiamo nè anche posto il problema, di cui si tratta; che è questo: Il maestro, in quanto è maestro (in quanto insegna al tale alunno in modo da farsi capire, e comunicare a lui il suo pensiero, e nella misura in cui glielo comunica) s'unifica o non s'unifica con lo scolaro? In quanto è maestro, badi bene il Calò: quando ha bisogno di correggersi non è stato maestro; in quanto già possiede egli la verità, e lo scolaro ancora non la possiede, non è ancora maestro; in quanto, comunicata questa verità, questa non è posseduta dallo scolaro così pienamente come da lui, vuol dire che egli non avrà ancora comunicate altre verità, con cui quella è in lui organizzata; e perciò, per questa parte, egli non è maestro. E così via. E se noi vogliamo dare una soluzione scientifica al nostro problema, non dobbiamo guardare a quel che è talvolta chi si dice maestro verso chi si dice rispettivamente scolaro; ma soltanto a quel che è ogni maestro quando insegna ed è maestro realmente, e a quel che è scolaro, quando, anche lui, è

[1]) (Vedi ora miei *Saggi critici*, serie I, Napoli, Ricciardi, 1921).

davvero tale. Ecco tutto l'orgoglio della filosofia verso l'empiria! Ecco che cosa significa quell'elaborazione dei concetti, che voi concedete a parole alla filosofia. Fate che il maestro sia maestro sul serio; e non inchiudete nel concetto dell' insegnare quello del non-insegnare!

Il Calò vede, o crede di vedere, che lo spirito del maestro, condizione o occasione, allo svolgimento spirituale dell'alunno, è natura: ma non vede che è appunto la natura dell'alunno, nella sua determinatezza storica. E non intende perchè io gli attribuisca e rimproveri perciò una specie di monadismo senza armonia prestabilita. Se altro è lo spirito educatore e altro lo spirito educando, se voi concepite questi due spiriti come due monadi chiuse, e non mi ponete poi nè anche un'armonia prestabilita, come potete più spiegare quella relazione, che vi sta a cuore, dell'educatore con l'educando? — « Quasi che, del resto, — egli ripiglia contro di me — l'ammettere l'assoluta spontaneità creatrice dello spirito fosse un'escogitazione sufficiente a eliminare la distinzione realmente osservabile e innegabile [*evviva l'empiria filosofante!*] fra ciò che lo spirito fa da sè e ricava da se stesso e ciò di cui riceve gli stimoli o la suggestione dal di fuori ». Ma che sufficiente! Una escogitazione di questo genere non serve proprio a nulla; ammesso il di fuori, è assurdo, se ne capaciti il Calò, parlare di ASSOLUTA spontaneità creatrice. Il di fuori deve pensarsi come di dentro; e allora, soltanto allora, si può cominciare a intendere il significato della parola autonomia. O non ha sentito mai il Calò a parlare di natura (proprio la natura fisica) interna, perchè risoluta nello spirito? Tutta la natura determinata così e così (anche per mezzo del maestro) si risolve nello spirito di ciascuno anche quando si dice che sta ricevendo stimoli e suggestioni. Così diciamo, alla buona, che una passione ci trascina, o che un pensiero ci amareggia e simili. Vuole il Calò giustificare anche questa empiria, e sostenere che altro è il pensiero che ci amareggia, altro noi che pensiamo quel pensiero? Altro la passione che ci trascina, altro noi appassionati?

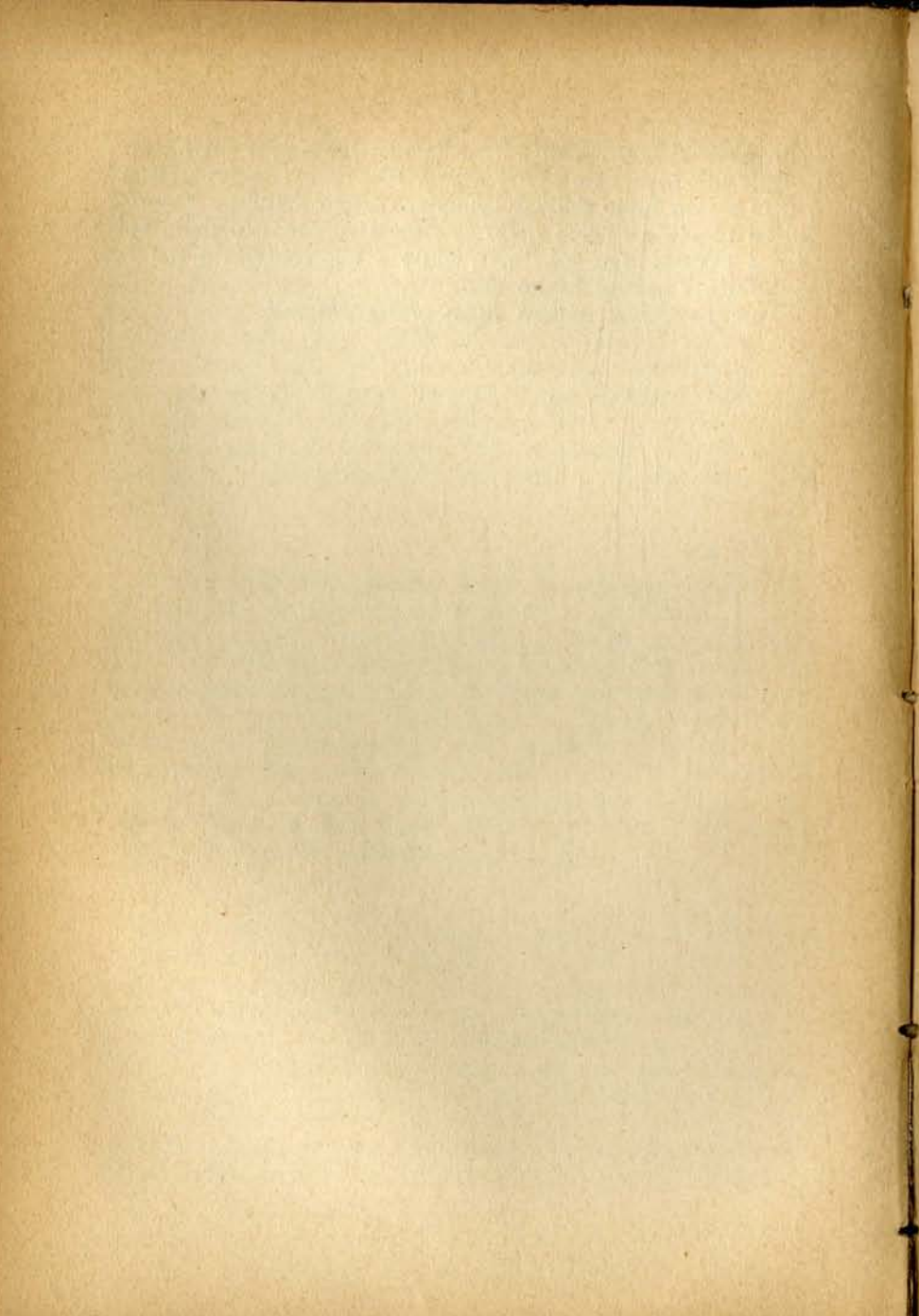
Di altri grossi fraintendimenti (come quello dello spirito che per essere se stesso, quindi identico con sè e la negazione perciò d'ogni alterità, debba anche essere la negazione delle determinazioni storiche e naturali, e fino del sesso) non dico nulla: perchè non basterebbero poche parole a spiegare che lo spirito è universale nella individualità sua e quindi nella ricchezza di tutte le sue determinazioni: è spirito sempre come coscienza dell'universo in un suo momento determinato. Per cansare l'equivoco in questa discussione speciale può invece bastare che io richiami anche una volta che dicendo: « lo spirito educa sè stesso », non intendo annullare, ma soltanto intendere, la condizionalità di quest'autoeducazione; condizionalità di cui entra a far parte anche il maestro.

È vero che l'educazione (ossia lo sviluppo) dello spirito importa un incremento progressivo di libertà. Ma da questo a presupporre un'eteronomia (naturale e pedagogica) come l'antecedente dell'autonomia, ci corre! E se l'azione del maestro sullo scolaro fosse a dirittura eteronomia, sarebbe curioso che attraverso l'eteronomia lo spirito raggiungesse l'autonomia. Se l'autonomia è il prodotto dell'educazione, bisogna bene che questa sia appunto esercizio e celebrazione di libertà. Ed è vano sforzarsi a trarre la luce dalle tenebre! L'uomo impara a esser libero, sempre più libero; ma perchè è libero in qualche modo fin da principio.

Dulcis in fundo. « Del resto, il prof. Gentile m'invita a citargli un principio pedagogico che non appartiene alla filosofia dello spirito. Ecco, ad es., il principio della subordinazione, della disciplina, o quest'altro, che la verità insegnata deve essere adeguata allo stato di sviluppo psichico non dell'educatore, ma dell'educando, e magari di *quel tale* educando, coi suoi speciali caratteri psichici ». Più *pedagogisti* di così non si potrebbe essere! La *subordinazione* (quale?) — un principio scientifico! La disciplina e l'adeguazione del contenuto dello spirito allo spirito — concetti non deducibili

nella filosofia dello spirito! Ma la disciplina è, o un antecedente dell'educazione *stricto sensu*, ed è una relazione etica; o è lo stesso fatto dell'educazione, cioè lo sviluppo libero e quindi regolare, logico dello spirito. Il contenuto dello spirito si adegua allo spirito, quando è suo contenuto, perchè contenuto e spirito fanno uno.

Dunque, *paulo minora quam philosophiam?*

1908.

III.

Per un insegnamento elementare di Pedagogia.

Programma dell'insegnamento di Pedagogia che l'autore tenne nelle due classi superiori, 4ª e 5ª, della Scuola superiore femminile « G. Turrisi Colonna » di Palermo, dal 1908 al 1914; già pubblicato nei *Nuovi Doveri* del 20 febbraio 1909.

I.

Assumendo l'insegnamento di Pedagogia nei due anni del Corso superiore di questa Scuola, ho fin da principio tenuto per fermo che il programma di questo insegnamento non potesse in alcun modo riprodurre quello per la stessa disciplina ordinato nelle regie scuole normali. Non potesse, e per la mancanza del corso di tirocinio. che è parte integrante essenziale dell'insegnamento di Pedagogia nelle scuole normali, e principalmente per la radicale differenza tra la finalità e costituzione di questa scuola e la finalità e costituzione delle normali femminili; poichè queste sono propriamente indirizzate alla preparazione professionale delle maestre, laddove la nostra vuol essere soltanto una scuola superiore di cultura con esclusione di ogni fine professionale di qualsiasi genere: e ha perciò insegnamenti, che alle prime mancano; o li ha assai più ampii ed intensi (come quelli di lingue straniere e di lavori donneschi); e manca invece di altri, che son compresi nel disegno delle prime.

Così la pedagogia delle scuole normali, con un programma, che non è, in verità, un modello dei più savii criteri pedagogici, abbraccia una mole indigesta di materie, il cui studio si ritiene il meglio adatto, da una parte, a svolgere e disciplinare le attitudini educative e didattiche delle future maestre, e dall'altra, a provvederle di tutte quelle cognizioni, che occorreranno a distinguere, p. es. un buon locale scolastico da uno cattivo, una foggia comoda e igienica di banchi da una che non sia tale, o ad informare dei diritti e dei do-

veri conferiti dalla legge alle maestre stesse nei loro rapporti verso i comuni; e così via: di tutto insomma il *vademecum* utile appunto (se veramente è utile) alla professione dell'insegnamento nella scuola popolare. Da questo strano miscuglio proprio dei programmi della pedagogia ufficiale, per cui vengono a raccogliersi negli stessi manuali e nell'insegnamento impartito da un medesimo insegnante, una quantità di nozioni le più disparate, in ciascuna delle quali non è possibile che poi l'insegnante abbia egual competenza, e che pertanto sogliono passare, la maggior parte, crude crude dai manuali, dove sono meccanicameute congiunte, nei poveri cervelli condannati a riempirsene temporaneamente, traggono origine i più gravi difetti dell'insegnamento di pedagogia nelle scuole normali; ai quali mal riesce a rimediare l'addestramento utilissimo, ma raro e insufficiente, che all'arte loro le future maestre, come i futuri maestri, vengono facendo ordinariamente nella scuola di tirocinio.

Per queste considerazioni, che il mio insegnamento possa sottrarsi alle forche caudine dei programmi delle normali, e possa quindi liberamente esser diretto a coltivare nello spirito delle fanciulle, che frequentano la «Turrisi Colonna» questo elemento vitale della più sana e gentile cultura femminile, che è l'intelligenza e la cura amorosa dell'anima infantile, delle sue tendenze, dei suoi bisogni, reputo sinceramente somma ventura del mio insegnamento e della scuola, in cui è stato istituito.

Giacchè la pedagogia, libera dalle pastoie dei sullodati programmi, potrà nella «Turrisi Colonna» non essere quell'arcigna e pedantesca disciplina, che pretende dettare sue leggi alla genialità e all'amore proprii dello spirito materno della maestra; o peggio, infondere la genialità e l'amore in chi tale spirito non abbia; o peggio ancora — che è, ahimè!, il caso più frequente — rifornire quelle anime, che non sono chiamate, di qualche artificiosa escogitazione di metodi astratti, che dell'amore e delle genialità tengano violentemente le veci. La pedagogia onesta o è filosofia sistematica, e non è materia di scuole per fanciulle; ovvero è riflessione, illuminata da scienza e da amore, sulla stessa vita naturale dell'anima del fanciullo, quale si sveglia ed opera e si eleva

instancabile, ad ora ad ora, al contatto delle anime più mature; ed è quindi anche riflessione, guidata dalla esperienza e dalla meditazione sui fini della vita umana, ai quali il fanciullo vuol essere indirizzato, e però sugli elementi essenziali, di cui la vita consta, nel seno della famiglia, nell'àmbito delle relazioni sociali, nella sfera stessa dei destini sopramondani, a cui lo spirito umano a volta a volta ricorre per ritrovare quasi sè stesso e riattingere fede nella sua missione.

La pedagogia nella nostra scuola, non può essere la prima cosa; deve essere perciò la seconda. E per tal modo può riuscire, a parer mio, una delle discipline più efficaci, e vorrei dire la più idonea alla formazione della cultura che è nei fini di questo istituto. Chè dove le altre si possono dire dirette a conferire la parte ornamentale e in certo senso accessoria di cotesta cultura, questa mira a ciò che dal punto di vista morale e sociale è essenziale nella medesima: la coscienza che la donna colta ha da possedere, il più possibilmente chiara, della propria missione, che è sopratutto missione di educazione. Mira difficile certamente, ma che non potrebbe essere trascurata, senza jattura grave della cultura femminile.

II.

Non avendo carattere sistematico, in che può consistere, adunque, il nostro insegnamento di pedagogia?

Non potrà essere un corso continuo di lezioni, o, magari, di conversazioni con programma rigido e completo: corso, che obbligherebbe le alunne ad una non facile compilazione di appunti, e quindi a tanto lavoro domestico, quanto non è di certo ragionevole pretenderne dalle nostre alunne, che in iscuola passano quasi intera la giornata; e non varrebbe di certo ad accrescere quell'interesse, che a questa disciplina, che è disciplina tutta di pensiero e di riflessione, è massimamente necessario. — Nè è dato ser-

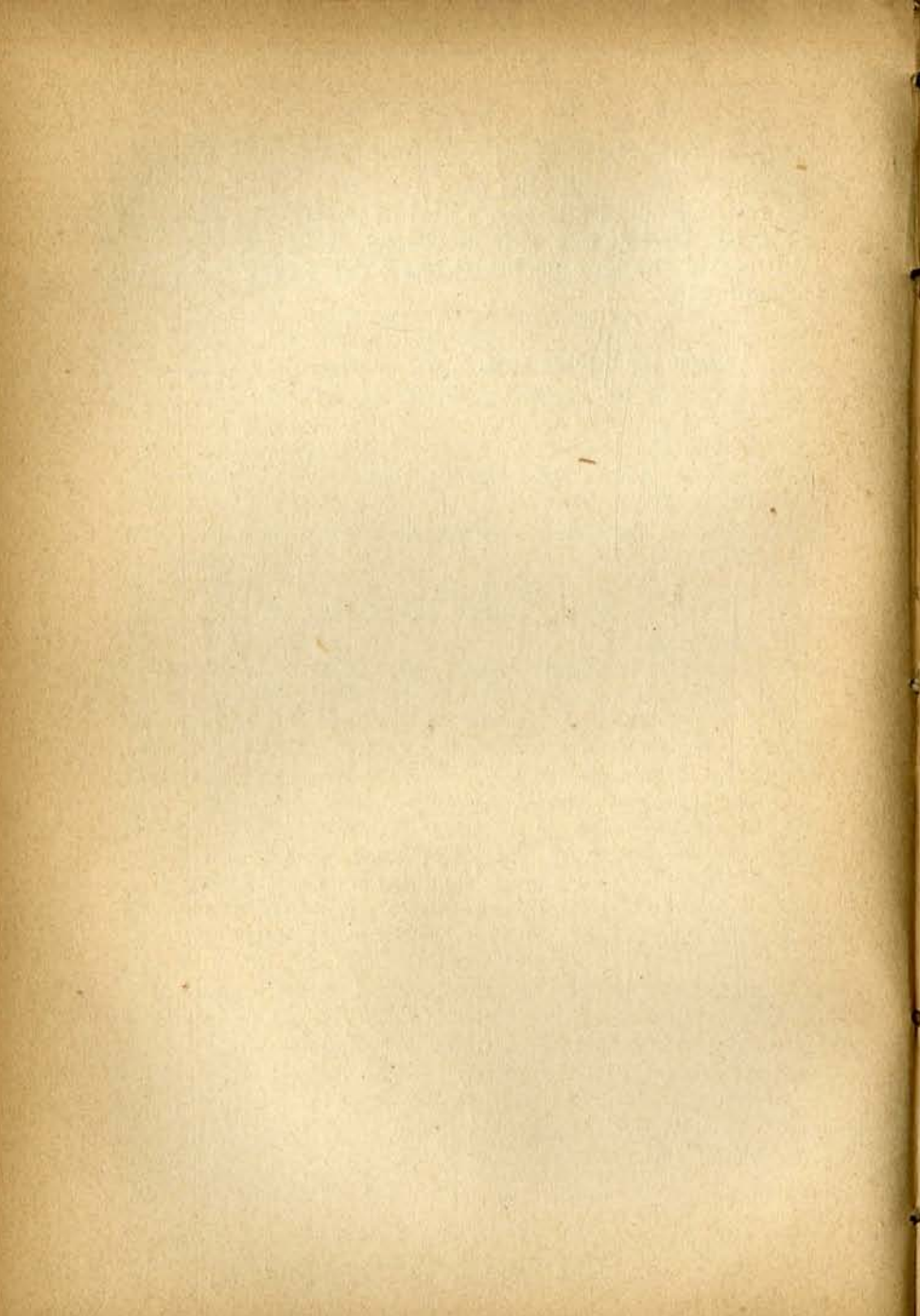
virsi di libri, che, svolgendo un certo programma conforme agli intendimenti accennati, possano adoperarsi come testo dello insegnamento. La letteratura pedagogica italiana, specie quella elementare, è povera, non contando, si può dire, se non manuali compilati secondo quei tali programmi delle scuole normali.

Io pertanto stimo opportuno scegliere per ogni classe un libro di lettura, il quale mi porga occasione a osservazioni e discussioni elementari ma metodiche, di argomenti pedagogici che abbiano un interesse speciale per le future donne e madri di famiglia; in modo che via via, senza parere, si venga così componendo, tra il libro letto e le riflessioni aggiuntevi dalla scuola, un corso, non dico sistematico, ma complesso e coerente di convinzioni intorno ai punti principali della materia. Adatta a tal uopo ho ritenuto fin dall'anno scorso l'*Antologia pedagogica* dello Zaglia, che se ha anch'essa brani di scrittori mediocri, che possono tralasciarsi, raccoglie pure molte belle pagine di pedagogisti insigni, che si prestano agevolmente a considerazioni importanti e contengono già esse stesse, molto di frequente, verità luminose e suggerimenti fecondi di bene. Aggiungo per ciascuna classe un altro libro: uno nella quarta da leggersi per lo più dalle alunne a casa, a ravvivamento dell' interesse pedagogico e morale, che occorre allo studio che si farà nella scuola; ed è un capolavoro della letteratura pedagogica moderna: il *Leonardo e Geltrude* di Pestalozzi, il quale ha il gran merito didascalico di non parere nient'altro che un romanzo; — e uno nella quinta classe, da leggersi anch'esso in iscuola, poichè alle alunne di quest'anno buona parte dell'*Antologia* è già nota dall'anno precedente: e sarà l'*Emilio* del Rousseau (Luoghi scelti dal prof. A. Stoppoloni).

In ogni caso le alunne avranno per le mani pagine di scrittori classici, degne di essere lette e studiate con amore.

A eccitare, meglio che con le conversazioni, le riflessioni libere delle alunne, anche quest'anno, come nel passato, eserciterò le alunne già più mature del quinto anno, in lavori scritti su temi desunti dalla stessa materia studiata: esercizio, che mi lusingo possa recar qualche ausilio allo insegnamento d' italiano.

A questi criteri, mi propongo di attenermi in questo prossimo, come negli altri anni avvenire; nei quali soltanto mi restringerei ad alternare i libri di lettura, che hc menzionati, con altri di una serie di classici, scelti sempre secondo il concetto che ho esposto del fine e del tenore del mio insegnamento.

Palermo, 26 ottobre 1908.

IV.

Intorno agli scritti pedagogici di A. Rosmini.

Dalla prefazione al volume: A. ROSMINI. *L'educàzione dell'infanzia* a cura di G. Gentile, Torino, Paravia, 1916.

I.

Quando dalla benemerita casa Paravia mi fu cortesemente rivolto l'invito di curare una scelta degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini, aderii subito ben volentieri, mosso dal desiderio di richiamare l'attenzione su quelle parti che mi paiono vitali di quanto fu da lui lasciato in questa materia [1]), ritagliandole dal quadro artificioso e dalla vecchia cornice sconnessa e tarlata, in cui si è soliti ad averle sott'occhio. Giacchè se nelle opere organiche, in cui un principio unico e possente di verità circola da un capo all'altro, il valore del frammento dipende dalla vita di esso nel tutto, e non è possibile staccare un brano dall'organismo vivo senza vederselo morire tra mani, nelle opere invece che recano bensì l'orma di un alto ingegno, ma non svolgono un concetto che resista alla prova della riflessione e della critica, e non riescono perciò a dare forma vivente a un sistema d'idee, la vita si sparpaglia nei frammenti, aventi ciascuno il suo centro, e sparisce in vece dalla violenta compagine, onde l'arbitrio tenta comporli ad unità.

L'immagine del Rosmini pedagogista è stata finora cercata principalmente in un'opera da lui intrapresa sul finire

[1]) E che è stato da FRANCESCO PAOLI raccolto nei due volumi delle Opere postume intitolati: *Pedagogia e metodologia*, vol. I: *Del principio supremo della metodica* ecc. Torino, Soc. editr. di libri di filosofia (S. Franco) 1857; e vol. II: *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, Torino, Unione tipogr.-editrice, 1883.

del 1839, ma non condotta nè pure a metà del suo primitivo disegno [1]), e pubblicata postuma col titolo: *Del supremo principio della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione,* in due libri; il secondo dei quali incompiuto, benchè senza proporzione assai più esteso del primo. Si può dubitare, — poichè l'editore fornì troppo scarse e insufficienti notizie del manoscritto, — se tale fosse precisamente il titolo che diede o avrebbe dato l'autore stesso al suo libro, quando lo avesse condotto a termine. Si può anche sospettare che da un certo senso appunto dell'artificiosità della sua costruzione il Rosmini fosse stato indotto a tralasciare l'opera incominciata, interrotta e non più ripresa negli altri quindici anni, che pur gli durò la vita. Ma è certo che tutta l'opera fu da lui concepita come applicazione di quello che gli parve principio supremo della metodica: il principio, alla cui dimostrazione è dedicato tutto il primo libro, dall'autore comunicato a un amico nel '45 come parte in sè finita e per sè stante; svolto pure in una prefazione metodologica alla seconda edizione del suo *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee* [2]); e mantenuto nella *Logica* (1854). I suoi seguaci, quando han voluto indicare le benemerenze pedagogiche del Rosmini, questo principio della metodica, ispiratore di un abbozzo di sistema educativo dell' infanzia, hanno additato come scoperta di capitale importanza, quantunque accenni al medesimo concetto pur si trovassero facilmente sparsi in pensatori precedenti; e si potesse additare anche nel Pestalozzi (rimasto, pare, sconosciuto al Rosmini) un concetto simile, posto a fondamento di una riforma generale dei metodi didattici [3]). E già il Rosmini

[1]) Pref. del Paoli, p. 12.

[2]) Milano, Pogliani 1844: la prima ed. è del '38, e l'ultima (ottava) di Roma, Forzani, 1878.

[3]) Vedi specialmente M. Billia, *Della legge suprema della educazione e di alcune sue applicazioni*, 3ª ed., Torino, Clausen, 1891 (che è il migliore studio sulla pedagogia rosminiana considerata rispetto al suo principio metodico), pp. 21-2. — Ma chi più di tutti dovrebbe essere ricordato (e non è ricordato nè pure dal Rosmini, al quale quello scritto del Leibniz doveva essere sfuggito) è il Leibniz, il quale nella sua *Methodus nova discendae docendaeque iurisprudentiae* (part. I § 26), formulava così la regola del suo metodo *naturale :*

stesso cominciava citando un luogo del *Filebo* platonico in cui è adombrato manifestamente codesto concetto, che a lui parve il principio supremo della teoria dell' insegnamento.

II.

Intanto, qual è questo principio? Che non si può insegnar un concetto senza aver prima insegnato tutti i concetti che esso presuppone. Variante, evidentemente, una delle tante varianti, del trito apoftegma: dal noto all' ignoto, o dal facile al difficile, e simili. — Ma, dice il Rosmini, questi principii sono «soverchiamente astratti». Nella prima forma p. es. «non si trova indicata la graduazione per la quale la mente passa dal noto all' ignoto, nè si determina qual sia rispettivamente il noto, e quale l' ignoto, e come l'uno possa fare strada all'altro» [1]) Imperfezioni, che egli crede eliminate se si dice precisamente così: «Le verità che si vogliono comunicare si devono distribuire in una serie nella quale la prima verità non abbia bisogno, per essere intesa, delle verità che vengono in appresso: la seconda abbia bisogno della prima, ma non della terza e delle susseguenti, e così, in generale, ciascuna s' intenda mediante le precedenti, senza che sieno necessarie alla sua intelligenza quelle che non sono ancora annunciate, ma restano ad enunciarsi» [2]). Se non che non è difficile osservare, che nè pure in questa formola vien indicata la gradazione propria del processo della mente, potendosi tuttavia domandare: qual è il carattere distintivo di quello che precede, in una serie normale d' idee? Posto che ci sia una serie normale

«*Quicquid sine altero cognosci potest, non vero alterum sine ipso, illud alteri praeponi debet*»: *Opera*, ed. Dutens, t. IV, part. III, p. 174. Ma al metodo naturale il Leibniz aggiunge l'*occasionale*, «*cuius nulla generalis regula tradi potest, sed variat infinitis modis*».

[1]) *Logica*, n. 1014.

[2]) *O. c.*, n. 1013.

d'idee, è troppo evidente che quel che precede deve precedere, e quel che segue, seguire; la conseguenza non è una conseguenza, ma una tautologia. Nè basta aver detto che precede quello che entra nel concetto di quel che segue, se non si può dire per l'appunto quale sia il concetto che entra in un altro concetto, per modo che non s'intende questo quando non si sia inteso prima quello.

Una concreta determinazione del suo principio par che il Rosmini la dia dove enuncia la legge: « Un pensiero è quello che serve di materia o che somministra la materia ad un altro pensiero »; per dedurne che l'« ordine naturale, e necessario di tutti i pensieri umani » [1]) è quello in cui precede a un pensiero il pensiero che ne è la materia o l'oggetto. Proposizione profonda, in cui si potrebbe infatti ravvisare la legge fondamentale del pensiero, e quindi del metodo esattamente inteso, se l'intendimento rigoroso di tal proposizione non rompesse in una difficoltà insormontabile, imposta dalla gnoseologia rosminiana: difficoltà, la quale si fa strada da sè nello stesso svolgimento che l'autore dà del suo principio in questa medesima trattazione. Per poter infatti concepire il processo del pensiero come un continuo ritmo del pensiero che fa di sè oggetto a se medesimo, è chiaro che bisognerebbe concepire la conoscenza, e, in generale, lo spirito come libero sviluppo e creazione di sè da sè. Principio estraneo alla gnoseologia rosminiana, nella quale il soggetto, e pel sentimento fondamentale e per l'intuito, ha bisogno di dati esterni (termine estrasoggettivo ed essere), che sono la perenne sorgente onde si disseta lo spirito, nella sua passività. Gli elementi soggettivi, materia di elaborazione ulteriore nell'àmbito dell'attività spirituale, hanno le loro radici fuori dello spirito: nè possono acquistarsi una volta per sempre, ma richiedono un commercio persistente e ininterrotto onde l'esperienza rinnovi o rinfreschi, accresca o fortifichi il proprio contenuto conoscitivo. Senza di che il pensiero si chiuderebbe nella sterile analisi di un primo acquisto incapace di svolgimento. — Infatti nella deduzione del suo principio il Rosmini combatte dapprima gli empirici teoriz-

[1]) Vedi l'*Educazione d. inf.*, n. 75.

zanti un immaginario processo mentale dalla percezione particolare all' idea generale [1]; — processo in cui il Rosmini, a sua volta, pretende di scoprire centinaia di errori, che la mente, tratta per questa via, commetterebbe nell' intellezione d'ogni particolare, e dei quali s'accorgerebbe via via che farebbe a ritroso la strada per completare la sua prima insufficiente cognizione; — e sostiene che il vero cammino della mente è dal generale al particolare, da quel che c'è di comune negli oggetti a quel che c' è di proprio; dall' indeterminato ecc. E sta bene. Ma poichè ogni nuova determinazione non è possibile sorga dal rispettivo indeterminato, meccanicamente concepito come inerte e puro indeterminato, egli può bensì additare nell' indeterminato la materia che è il presupposto e il logico antecedente dell'ulteriore determinazione; ma a questa determinazione gli occorre anche una nuova materia, la differenza determinatrice, che non gli può essere fornita se non dall' osservazione sensibile. E in conclusione non è quel che precede la vera concreta e intera materia di quel che segue.

III.

Il Rosmini, manco a farlo apposta, volendo insegnare il suo principio supremo, giusta la sua interpretazione del principio stesso, dovrebbe muovere da premesse generali e costruire sinteticamente, per successive determinazioni, il principio stesso; e invece, non trova via più agevole che addurre singolarmente tre esempi: nel primo dei quali mo-

[1]) È un errore della vecchia gnoseologia e della vecchia logica separare il particolare e l'universale, e cercare se la mente vada da questo a quello, o viceversa. Non c' è particolare che non sia particolare di un universale, e viceversa; e quando diciamo di passare dal particolare, dal dato, p. e., alla legge, noi in realtà passiamo dal dato al dato: dal dato non bene inteso al dato ben inteso. E lo stesso dicasi (contro il Rosmini) per l'universale, che è sempre diverso secondo il particolare in cui si determina e attua.

stra come la mente proceda o debba ragionevolmente procedere nel classificare le cose secondo le loro somiglianze; nel secondo, nel distribuirle con cert'ordine locale; nel terzo, nell'astratto ragionamento; e dedurre da ultimo il concetto generale del vero metodo. Fa insomma tutto il contrario di quel che vuole inculcare, quasi a dimostrare con l'esempio l'inanità delle sue definizioni e l'artificiosità dello schema in cui si prova intanto a chiudere il libero processo della mente.

Ma, senza insistere in osservazioni particolari, il vizio principale della metodica rosminiana, come di tutte le altre metodiche congeneri, va cercato nel concetto naturalistico dello spirito, da cui il Rosmini (con tutto il suo dispregio per Rousseau) non riesce a liberarsi [1]). Il suo punto di partenza è questo, che gli pare una verità indubitabile: che «l'umano intendimento ha un corso nel suo sviluppo prestabilitogli dalla natura, ed egli non può andare che facendo quel corso e non altro» [2]). Il quale corso consiste poi in un certo *ordine naturale e necessario degli oggetti mentali* [3]). C'è nella mente un ordine naturale (*necessario* nel senso spinozistico), perchè c'è un ordine naturale negli oggetti, sui quali essa è portata poi da natura a modellarsi passivamente. L'ordine degli oggetti, o gli oggetti nel loro ordine, i quali sono oggetti e hanno un ordine nella mente, si staccano dalla mente e si pongono per sè stanti, come legge anteriore ed estrinseca all'attività dello spirito: il quale si realizza in quanto non si distingue, ma si adegua a questa realtà, che è, ed è tutta e perfetta, innanzi a ogni atto spirituale. Concezione naturalistica, anche se con Platone cotesta realtà è definita come ideale: poichè natura non è altro che una realtà diversa, irriducibile e idealmente anteriore allo spirito nel suo attuale svolgimento. Questo è l'errore filosofico immanente alla didattica che muove dall'idea di un ordine proprio del sapere in se stesso, dal con-

[1]) Idee rousseauiane sulla natura ne ricorrono poi in tutto il libro V. anche *Educ. dell' inf.*, ai nn. 148, 226 e la nota a pag. 192.
[2]) *L'educ. dell'inf.*, n. 63.
[3]) *O. c.*, n. 74.

cetto di un sapere in sè, realisticamente concepito. Da un tal concetto è resa impossibile ogni sana idea dell'istruzione, come processo vivo della mente, che è la stessa generazione del sapere [1]).

IV.

Considerata la principale opera pedagogica rosminiana dal punto di vista di un tentativo di didattica fondata sul principio supremo di cui s'è discorso, e tutta involta quindi nel velo del presupposto sistematico che abbiamo indicato, essa non poteva sottrarsi, da una parte, al vago, ambiguo e discutibile, che è proprio di tutte le didattiche empiriche; nè ricevere, dall'altra, quella interpretazione precisa di cui nel suo fondo è suscettibile, senza smarrire il carattere idealistico e spiritualistico che nei suoi pensieri più meditati essa aveva naturalmente ricevuto dalle tendenze generali della mente del Rosmini: uno dei maggiori filosofi che nella prima metà del secolo passato reagirono efficacemente al razionalismo astratto illuministico, restaurando il senso e il concetto della realtà spirituale, della libertà, della storia, della religione, dell'arte e di quanto è reale dentro il mondo dello spirito. Onde la pedagogia rosminiana, anch'essa astrattamente razionalistica e naturalistica nel suo carattere esteriore, ha, dietro a questo, celato il suo intrinseco valore e la sua nativa e schietta tendenza, che è per la rivendicazione dell'intimità e pienezza della vita spirituale.

Il suo metodo, chi ben guardi, è il *mos geometricus* dell'*Ethica* spinoziana: e il Rosmini infatti ne trova il più evidente modello nel ragionamento euclideo: in cui dall'universale si passa al particolare e dall'indeterminato al determinato, in quanto entrambi i termini, nelle infinite coppie

[1]) Tutto ciò credo di aver chiaramente dimostrato nella mia *Didattica* (vol. II del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Bari, Laterza, 1914). Si vegga spec. part. I, cap. 2.

di relazioni onde consta il sistema dello scibile — quella natura che Spinoza dommaticamente costruisce come identica al pensiero (*ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum*) — preesistono alla determinazione o passaggio che fa lo spirito dall'uno all'altro. Sicchè tutto è, naturalmente, prima che intervenga l'opera di questo: tutto, tranne il male, il capriccio, l'arbitrio, dal quale la saggezza dell'intelletto, compreso della necessità e bontà intrinseca delle cose, può soltanto guarire.

La filosofia invece e quindi la vera pedagogia del Rosmini, quale più chiaramente e spontaneamente si manifesta negli scritti anteriori (nel *Saggio sull'unità dell'educazione* e nei brani delle *Cinque Piaghe* sui *Difetti dell' istruzione ecclesiastica*) — che io pure ritenni doversi riprodurre in una raccolta del meglio degli scritti pedagogici rosminiani — sgorga da una fervida e appassionata meditazione, guarda ai bisogni vitali dello spirito, in opposizione all'astrattismo e al razionalismo proprii dell' intuizione naturalistica. Questa filosofia ispira le pagine che non han fatto dimenticare la *Metodica* del Rosmini, malgrado il contorno pedantesco per cui tante verità sono costrette a stare insieme, quasi incatenate, con morti schemi e dommatiche deduzioni. Spezzare questa catena, rompere il guscio che nascondeva il nocciolo sostanziale del pensiero rosminiano, m'è sembrato pertanto un vero servizio che era da rendere e alla fama del Rosmini e, che vale di più, alla nostra non ricca letteratura pedagogica.

V.

Scuola laica.

Di questi tre scritti il primo, che fu presentato come Relazione al VI Congresso nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie, tenutosi a Napoli dai 24 al 27 settembre 1907, fu prima pubblicato, a cura della Federazione stessa, in un opuscolo a parte, e poi negli *Atti* del Congresso (Assisi, 1908) pp. 171-92; oltre che nel numero speciale dei *Nuovi Doveri* (15 sett.-15 ott. 1907) uscito in occasione dello stesso congresso; il secondo fu anche pubblicato già nei *Nuovi Doveri* del 1° novembre 1907, e più completamente negli *Atti* del Congresso, pp. 277-283.

I.

RELAZIONE

1. Carattere negativo del concetto corrente di scuola laica. — 2. Religiosità immanente alla laicità, e critica del concetto di separazione dello Stato dalla Chiesa. — 3. Laicità immanente alla religiosità, e critica del concetto di scuola confessionale. — 4. La religione, le confessioni religiose e la filosofia. — 5. L' intolleranza della scuola confessionale. — 6. L' intolleranza religiosa e l' intolleranza filosofica. — 7. Carattere stazionario ed eteronomo della scuola confessionale. — 8. Il pregio della scuola confessionale. — 9. La scuola liberale o laica italiana. — 10. La *fede* nella scuola. — 11. La *neutralità* della scuola, e suo assurdo. — 12. Il contenuto della laicità ideale della scuola e la libertà d' insegnamento. — 13. La pretesa libertà di coscienza degli alunni. — 14. La scuola e la vita, e la politica della scuola. — 15. La scuola laica come criterio d' orientamento, e suoi postulati. — 16. La laicità della scuola primaria. — 17. Le scuole private. — 18. Il reclutamento del personale insegnante e dirigente.

> — Vada presto, disse Minerva; e in quel spacio succeda l' Industria, l' Esercizio bellico e Arte militare; per cui si mantenga la patria pace e autoritade.... si annulleno gli culti, religiosi, sacrificii e leggi inumane....: perchè ad effettuar questo tal volta, per la moltitudine de' vili ignoranti e scelerati, la quale prevale a' nobili sapienti e veramente buoni, che son pochi, non basta la mia sapienza senza la punta de la mia lancia, per quanto cotali ribalderie son radicate, germogliate e moltiplicate al mondo. — A cui rispose Giove: — Basta, basta, figlia mia, la sapienza contra queste ultime cose, che da per sè invecchiano, cascano, son vorate e digerite dal tempo, come cose di fragilissimo fondamento.
>
> G. Bruno, *Op.* ed. Gentile, II, 186.

1. Il bisogno di una discussione larga, aperta, serena intorno a questo tema nasce dal fatto, da tutti oscuramente o chiaramente sentito, che il nostro concetto della scuola laica è un concetto meramente negativo. Scuola laica di-

ciamo quella che non è confessionale; ma non abbiamo pensato quale dev'essere poi una scuola non confessionale. Diciamo appunto che convien che sia *neutrale*; cioè, in verità, non ne determiniamo in nessun modo il carattere, la forma positiva, limitandoci ad escluderne l'adesione alle varie forme di confessione religiosa.

Ma bisogna forse riconoscere che la laicità si risolve proprio e consiste in questa mèra negazione della confessionalità? C'è qualcheduno, infatti, che ha questa convinzione; e non attribuisce alla laicità nessun contenuto proprio; per modo che, se non ci fosse stata mai una scuola confessionale, mai ci sarebbe stato luogo a parlare di una scuola laica. Il che però è falso; e la scuola laica, se non fosse altro che una scuola riuscita a liberarsi del contenuto religioso-confessionale, non sarebbe certo un progresso rispetto alla scuola, di cui dovrebbe prendere il posto. Perchè non c'è progresso che faccia *tabula rasa* del passato, anche quando il passato sia l'errore ed il male, a cui sia mestieri al più presto sottrarsi. Il negativo, per dirla in termini di logica, non è reale negativo, se non contiene (negativamente, s'intende) il positivo corrispondente. La scuola laica rappresenterà il progresso da noi vagheggiato e propugnato rispetto alla scuola religiosa e confessionale non divenendo quello che la scuola sarebbe stata già, se la religione non vi fosse mai penetrata (che sarebbe, come ognun vede, un tornare indietro); ma quello che è giusto e possibile che sia, dopo che e perchè c'è stata dentro e v'ha dominato la religione. Così il regime socialista suppone il pieno e completo sviluppo del regime industriale borghese; e può affrettare, secondo pensano i marxisti intelligenti, il proprio avvento, favorendo e promovendo proprio quel regime a cui intende sostituirsi. Il difetto, secondo me, della nostra idea di scuola laica si riduce, insomma, a un difetto della nostra idea di scuola confessionale, o religiosa (che, come dirò, per me, tornano lo stesso). La negatività della laicità è mera negatività vuota, perchè non abbiamo riflettuto abbastanza sul concetto antitetico di scuola religiosa, che con la laicità ci proponiamo di correggere.

Infatti, a determinare il contenuto positivo della laicità, in generale, se anche si voglia metter da parte per un momento la religiosità, e affrontare quella direttamente, si è condotti necessariamente a scoprire in fondo al concetto dello spirito laico qualche cosa di ciò che è essenziale allo spirito religioso.

2. Così si afferma che lo Stato oggi ha da essere laico; che è come dire, al solito, non legato a una forma di religione: *separato dalla religione.* Orbene, in che modo si può concepire uno Stato *separato* dalla religione? In quanto separato, evidentemente, esso non riconosce nessuna religione; perchè, se la riconoscesse, riconoscendo ad essa in quanto Stato il valore di religione, le si legherebbe e subordinerebbe.

Per separarsi veramente, deve comportarsi verso la religione, come se questa non fosse: cioè come se fuori dello Stato non ci fosse il valore, che è rappresentato dalla religione. Ora, la religione è sì chiesa e culto, istituzione sociale e persone; ma è tutto questo, in quanto è prima di tutto religione; perchè la chiesa e il culto e i sacerdoti suppongono un credo religioso, ossia un insegnamento, o meglio un'affermazione del divino. Onde, non riconoscere e negare fuori di sè la religione, è innanzi tutto non affermare fuori di sè il divino (non consentire in un'affermazione del divino, che si faccia fuori dello Stato). Il divino, per chi giunge ad affermarlo, come realtà o come esigenza o ideale, che voglia dirsi (se pure la realtà e l'ideale fanno due), è assoluto o incondizionato, è la verità che non tramonta mai, e lega e piega ineluttabilmente gli spiriti; è il dovere, che s'impone in forma perentoria e categorica, chiudendo tutte le scappatoie della casistica, vietando tutte le mollezze del sentimento; è la legge del pensiero e della vita, che devono già avere anch'essi la loro legge, se non c'è niente nè nella vita nè nel pensiero che non abbia la sua. Il divino è, dunque, l'essere che deve essere, quel che vale, il valore.

Ebbene: lo Stato che nega fuori di sè il divino, può egli negarlo fuori e dentro di sè, da per tutto? A parole, certo:

ma lo Stato non è, non è stato mai una parola. Lo Stato è una realtà, una reale attività etica, che non *discorre* di se stessa, ma si afferma, si *realizza* perennemente E se si realizza, non può realizzarsi altrimenti che come qualche cosa che *deve* realizzarsi (come valore); come qualche cosa che rappresenta una legge, come un che d'assoluto, di divino. Esso non ha bisogno di professare con dottrine meditate e scritte la propria assolutezza; la sua professione consiste nell'atto della sua realtà.

In conclusione, lo Stato laico, — anche a non considerare che laico può essere solo lo Stato che prima sia stato religioso, e laico quindi non può diventare senza che qualche cosa della sua religiosità gli rimanga, per dir così, appiccicato — lo Stato laico, che, separandosi dalla religione, nega la religione, non riesce a vuotarsi d'una sua interna religiosità, la cui coscienza soltanto, chiara o oscura che sia, è motivo di quella negazione e ripulsione della religiosità estranea, posticcia e però, non solo superflua, ma ingombrante, imbarazzante e dannosa. Perchè a questo punto bisogna bene por mente, se si vuol penetrare al fondo della questione. La negazione d'una religiosità trascendente non è possibile (se anche vi sia chi la creda non pure possibile, ma realmente avvenuta in altri o in se stesso) senza una implicita affermazione d'una religiosità immanente: nè si afferma perchè si sia negato; anzi si nega, perchè s'è affermato.

Senza l'affermazione, mancherebbe, per dir così, il sostegno alla leva per negare. Chi si rialza, e raddirizza le ginocchia già a lungo piegate, deve sentire in sè un vigor nuovo, una forza interiore, che per lo spirito umano non può essere mai il contrario di ciò che lo stesso spirito è — legge di verità e di virtù.

Lo Stato si laicizza diventando fine a se stesso, e però sottraendosi alla soggezione di un che di estraneo a cui abbia a servire. E fine a se stesso non può diventare negando ogni fine, anzi affermando sè come fine; sè, ripeto, assoluto; sè, valore; sè, divino: divinizzandosi in qualche modo, e però non potendo più riconoscere un'istituzione che non essendo esso, lo Stato, tuttavia professi di rappresentare il divino.

3. Questa laicizzazione dello Stato, che i politici empiricamente han detto separazione (quasi fuori lo Stato restasse qualche cosa che esistesse, avesse cioè valore per lo Stato), è legge essenziale di esso, destinata a essere tutta e pienamente realizzata, perchè lo Stato è essenzialmente laico; e però, a rigore, non può essere nè fu mai non laico. Se esso infatti è essenzialmente laico, uno Stato non-laico sarebbe uno Stato non-Stato. E in vero uno Stato, detto non-laico o confessionale, non subisce una confessione, ma la *fa* sua: perchè, già, se non la facesse sua imponendola, come definizione intrinseca della propria natura di Stato, ai membri che ne fanno parte, non sarebbe Stato confessionale. Ma se è esso, lo Stato medesimo, che definisce la propria religiosità, esso è andato perciò stesso al di là della confessionalità, e s'è fatto laico, affermando la propria autonomia religiosa col creare a sè la religione sua. La differenza tra Stato laico e non-laico è differenza empiricamente constatabile in quanto quest'affermazione della propria autonomia religiosa nell'empirico suo accadere viene assumendo via via forme diverse, sempre progressivamente più congrue al concetto speculativo della libertà religiosa. Si ha la storia dello Stato che viene diventando sempre più Stato; ma Stato essendo fin da principio.

Lo stesso è da dire — e gioverà a schiarimento maggiore del mio pensiero — della famosa soggezione del pensiero scientifico ai dommi religiosi, che sarebbe avvenuta, p. es., nel medio evo e persisterebbe nella cosìdetta scienza cattolica anche odierna. Anche nel medio evo, quando si diceva la filosofia serva della teologia, la filosofia, a rigore, era serva davvero? Io osservo che una filosofia si sottomette alla fede, in quanto la fede è la conclusione filosofica del suo svolgimento; quando perciò essa stessa, come filosofia, mette capo alla fede. E allora la fede non è un dato, ma un prodotto del pensiero filosofico; non è un'imposizione, ma un postulato, cioè appunto una creazione. Una creazione imperfetta, perchè in se stessa contradittoria (come tante altre creazioni, del resto, della filosofia); ma non una limitazione dell'estrinseco di quest'attività più elevata e sostanziale dello spirito; la quale può concepire più o meno imperfettamente

(o perfettamente) la propria libertà; ma non libera non potrà essere mai, perchè in tanto essa dev'essere libera, in quanto tale è già essenzialmente[1]).

E così è da dire di tutto. La scuola dev'essere laica, perchè di sua natura essa è laica; e a rigore non può dirsi che sia stata mai o mai possa essere non laica. Nè faccia specie la forma paradossale, in cui mi piace d'esprimermi per fermare meglio l'attenzione su quello che mi preme qui di notare. Del resto, si può anche dire altrimenti, che, posta la natura essenzialmente laica della scuola, il voto odierno di laicizzare la scuola sta a significare l'esigenza d'una laicità maggiore, più piena, più logicamente congruente col concetto ideale della scuola, che laica, più o meno, è stata sempre. Laica è stata, perchè la scuola, è stata sempre comunque esercizio e sviluppo di mentalità umana, alla quale può bensì essere stato prefisso un fine trascendente la mentalità stessa, ma non tanto trascendente che non vi operasse dentro realmente, — se vi operò, — come fine di quella mentalità, e cioè termine suo, e sua propria forma; cui naturalmente, sempre (checchè si sia creduto e pensato d'influssi estrinseci) l'uomo ha dovuto conquistare adeguandovisi, e facendone la conseguenza e il prodotto supremo del proprio lavorio realmente autonomo. *Ubi spiritus, ibi libertas.*

Non vorrei essere frainteso. Io non nego ogni differenza tra la scuola confessionale e la scuola laica; tutt'altro. La differenza c'è, come vedremo; ma dico che la stessa scuola confessionale è intrinsecamente laica in quanto è scuola; e che non sia punto scuola e che ne escano uomini che non siano proprio in nulla uomini, nessuno vorrà affermarlo. Soltanto, essa non è scuola abbastanza, perchè non è abbastanza laica; e deve farsi più laica, o come si dice semplicemente, laica, per diventare più scuola che sia possibile; o se, si vuole, per essere scuola per davvero. Intorno a questo punto non credo possa cader dubbio: appunto perchè la scuola è essenzialmente laica, perchè essa è stata sempre, come ha potuto, laica, quand'anche pare che sia stata la negazione della lai-

[1]) [Cfr. il mio volume *Il modernismo e i rapporti tra religione e filosofia*].

cità, — noi possiamo e dobbiamo affermare la necessità della sua sempre maggiore laicizzazione. Se la scuola non fosse stata, e non fosse, per natura, quale noi la vogliamo, noi vorremmo una cosa irrazionale; vorremmo nella scuola qualche cosa di cui essa potrebbe benissimo fare a meno, restando scuola; e però, in conclusione, qualche cosa di estraneo alla scuola, di artificioso e di arbitrario. La laicità dev'essere una nota o un momento necessario dello stesso concetto della scuola.

4. Che cosa è dunque questa laicità? O meglio, poichè il nostro concetto presente della laicità è l'antitesi di quello della confessionalità, che cosa è una scuola confessionale?

Osservo in primo luogo che confessionalità, nel senso storico, equivale a religiosità. Perchè storicamente, la religione è questa o quella confessione. La confessione è superata con la religione naturale, col deismo, con la pura religiosità, in generale, della filosofia: nella quale allora la religione non è più un grado o una forma concreta e storica dello spirito; ma un momento ideale, e cioè il carattere di una forma superiore, o, comunque, diversa. Perciò noi diremo confessionale una scuola, in cui la religione s'insegni, o governi l'insegnamento, come una forma storicamente determinata, come una religione positiva; ma non negheremo ogni forma di religiosità alle scuole a cui manchi un tale insegnamento o governo; se è vero che la religiosità può sussistere in uno spirito che non aderisca a nessuna religione positiva, e a nessuna specie di religione vera e propria.

Per intendere, dunque, il carattere specifico della religiosità confessionale, bisogna intendersi, alla meglio, intorno al concetto generale della religione, senza addentrarci in discussioni che qui sarebbero fuor di luogo. Basterà forse osservare che la religione è quella particolare forma di conoscenza o affermazione dell'assoluto (Essere, Pensiero, Verità, Bene, ecc.), la quale, postulando l'assoluto come opposto ed esterno al soggetto che lo conosce e l'afferma, impedisce ogni mediazione razionale tra l'uno e l'altro; e finisce con l'abbandonare la soluzione di una tale opposizione (soluzione necessaria alla vita morale e speculativa dello spi-

rito) all'arbitrio del termine opposto al soggetto, che è immediatamente ragione. Pertanto, la religione è conoscenza irrazionale, mitica, dell'assoluto: irrazionale, perchè l'assoluto si concepisce, nell'atto che si afferma, come posto al di là del pensiero, e quindi inconoscibile: *Deus absconditus*. Senza agnosticismo non c'è religione: perchè, quando tutto l'oggetto della conoscenza assoluta si risolve in termini di conoscenza logica, la religione cede il luogo alla filosofia. La quale allora veramente supera e assorbe in sè la religione, quando l'essere, che era fuori del pensiero, essa giunge a intrinsecarlo col pensiero stesso, facendo del processo di quello lo stesso processo razionale dello spirito. Affermazione dell'assoluto, e affermazione dell'inconoscibilità dell'assoluto, o impossibilità dell'unificazione dell'assoluto e dello spirito umano: ecco il contenuto della religione propriamente detta [1]).

Quest'affermazione, si badi, non è una tra le altre nella vita del pensiero: essa è centrale e fondamentale, perchè l'assoluto — sia che noi si creda di conoscerlo, sia che non si creda — è centro e fondamento del pensiero. Quindi uno dei caratteri più importanti dell'attività religiosa; la quale è attività dominante, accentratrice, unificatrice; quindi selettiva, valutatrice, critica. Quindi l'intolleranza dello spirito religioso, che è il suo difetto e il suo pregio.

L'assoluto è uno, per definizione. Due assoluti si condizionerebbero, e ciascuno di essi cesserebbe di essere assoluto. Pertanto, un'affermazione dell'assoluto esclude affatto ogni altra affermazione, che dia l'assoluto in forma anche leggermente diversa. Ora, se l'assoluto è l'incondizionato, esso è il condizionante o la condizione di tutti i condizionati.

Se un solo oggetto del pensiero è assoluto, se gli oggetti del pensiero, nel suo continuo svolgimento intellettuale e morale, son tanti, tutti questi oggetti sono condizionati da quell'uno.

Tutta la nostra vita spirituale si volge attorno a quel pernio: e poichè di pernii non ce n'è che uno, quel che in-

[1]) [Vedi ora i miei *Discorsi di religione*, Firenze, Vallecchi, 1920].

torno ad esso non si muove con tutto il resto, non fa parte della vita viva dello spirito. E le anime tutte vive, energiche, operose sono quelle appunto, che attorno alla idealità somma, che esse vagheggiano, stringono ordinatamente ma vigorosamente, tutti i loro pensieri e tutte le loro volontà, ferme in un sistema d'idee, non chiuso, ma saldo, miranti sempre a un medesimo fine. — Un fine al di là della stessa volontà umana, un principio di sistemazione delle nostre cognizioni al di là della nostra stessa intelligenza; questo è la religione. Come sia per colmarsi l'abisso tra la volontà e quel fine sommo, tra l'intelligenza e quel principio supremo, questo è ciò che dicono variamente le singole religioni positive; nelle cui soluzioni arbitrarie (miti, rivelazioni) si deve necessariamente finire quando non si creda possibile, com'ho detto, quell'unificazione di spirito e oggetto dello spirito in cui consisterebbe la soluzione, e quindi la trasformazione dello stesso problema religioso, per mezzo della filosofia [1])

5. E ora forse possiamo determinare i caratteri della scuola confessionale: dei quali altri sono pregi, altri difetti. E cominciamo da questi ultimi. Scuola, in genere, è formazione, svolgimento spirituale. Tale spirito, tale scuola. Vogliamo il militare, e istituiamo il collegio militare; vogliamo l'artista, e istituiamo l'istituto di belle arti; volevano il gesuita, e fondarono le scuole della Compagnia. Scuola confessionale è quella in cui si forma lo spirito confessionale, addetto cioè a una certa religione positiva: e come queste religioni positive son tante, e tutte si escludono a vicenda,

[1]) E si noti che questa soluzione e trasformazione del problema religioso compiuta definitivamente dalla filosofia, si comincia a fare, com'è possibile che esse la facciano, dalle scienze particolari, via via che vengono sostituendo una causa (com'esse dicono) a un atto del volere (arbitrio) di Dio.

E s'intende perchè così avvenga se si riflette a quell'unificazione di tutte le cognizioni che s'è detto avvenire mediante l'idea dell'assoluto. Onde la religione tende ad assolutizzare, a modo suo, tutto il condizionato.

la scuola confessionale promove la formazione d'uno spirito particolare, per cui la vita, e tutta la vita, deve essere concepita in un modo affatto speciale, incompatibile con tutti gli altri modi in cui essa sarà concepita da ogni altro spirito educato in scuole d'altre confessioni. La scuola intanto è insegnamento di verità e di giustizia, una per tutti, o che dovrebbe essere una per tutti. La scuola, per sua natura, affratella, unifica gli spiriti, dirozzandoli, liberandoli dalle differenze individuali (pregiudizi, vedute egoistiche o unilaterali) e sollevandoli all'aer puro della scienza e del bene universale. La scuola confessionale invece dirozza le anime investendole di nuova durezza: alle differenze pre-scolastiche fa succedere nuove differenze, più salde, perchè più sistematiche: toglie la fede, connaturata allo spirito, nell'unità del vero e del bene, e spezza il genere umano agli occhi dell'alunno in due parti, l'una degli eletti, e l'altra dei reprobi: l'una dei privilegiati della luce della verità e della giustizia; l'altra dei condannati alle tenebre, e pur divisi in mille sètte diverse, variamente erranti nella vana ricerca d'un raggio che gl'illumini. Invece dell'affratellamento, la divisione; invece della collaborazione alla determinazione progressiva di quel che dobbiamo sapere e di quel che dobbiamo fare, l'intolleranza!

L'intolleranza, s'intende, per tutto il contenuto, ossia per tutta quell'opera del pensiero che è unificabile; e che è poi, come s'è detto, la parte viva del pensiero stesso.

Una scuola confessionale non differirà in nulla forse per l'insegnamento delle matematiche o della mineralogia, o della botanica o dell'astronomia da un'altra scuola confessionale o laica: dentro certe scienze, certi dati, certe affermazioni o costruzioni del pensiero par che non entri lo spirito: quello spirito vivo, per cui ciascuno di noi è un uomo che ha una coscienza, onde urta o simpatizza con altri, e combatte o ama, teme o spera, e con una parola diciamo che v i v e. Quelle scienze, quel contenuto d'insegnamento par che formi come il terreno neutro di tutte le scuole. Nella stessa storia, in cui di certo le passioni non tacciono, e nella cui trama traluce il bagliore dei nostri ideali, la maggior parte dei dati cronologici, genealogici e geografici

non toccano nè l'animo del cattolico, nè quello del protestante, nè quello del musulmano. Son quelli per tutti, e nessuno ci trova a ridire.

Ma, se questo è vero in astratto e all'ingrosso, non regge a una considerazione più concreta della vita del pensiero. Questi dati scheletrici, insignificanti, p. es., della storia non esistono, salvo che nell'intelletto che li astrae dal nesso storico, che è la materia reale di studio.

E così, in verità, non è possibile costruire con la scuola il puro matematico, il puro botanico, il puro astronomo: meno che mai nella scuola secondaria, alla quale qui abbiamo propriamente l'occhio. Non foss'altro, chi insegna matematica, oltre ad esser matematico, è un uomo; e anche per lui la matematica già avrà un significato, un'importanza per la scienza in generale, e quindi per la vita, della quale, comunque, avrà anche lui il suo concetto, che porterà nella scuola. Ma, quel che è più, la matematica, o che altro possa entrare, apparentemente, nell'anima umana senza interessarla, non si può separare dal resto del contenuto spirituale, con cui essa naturalmente si organizza, e con cui appunto non può non interessare l'anima. Si pensi un po' alla matematica di Galileo nei *Massimi sistemi*, che va incontro alla condanna della Chiesa romana!

Certo i conflitti della scienza naturale e matematica (segnatamente di quest'ultima) con la religione sono men facili e più mediati, che non siano quelli delle scienze morali, e propriamente della filosofia, il cui oggetto è immediatamente identico con quello della religione: ma come la scienza, nei suoi vari gradi o momenti è una, perchè è una la mente che la produce, così, a rigore, nessuna parte dell'insegnamento confessionale può spogliarsi del carattere confessionale, e però di quell'atteggiamento d'intolleranza, che si è detto.

6. Ma non è questo il più grave difetto dell'insegnamento confessionale. E potrebbe anche parere che esso non fosse nè anche difetto proprio d'una tale scuola, considerato che intollerante è anche lo spirito dommatico della

filosofia, il quale può essere anch'esso il fine d'una scuola non confessionale, ma fondata piuttosto sui principî d'un sistema filosofico. Potrebbe parere; ma in realtà tra il dommatismo filosofico, — che è poi il dommatismo d'ogni spirito sano, che si rende conto esatto di quel che pensa come vero, e agisce energicamente in conformità delle sue convinzioni, — e il dommatismo religioso c'è questa differenza: che il primo, se è filosofico, si mantiene, per quanto ostinatamente, e si difende con la ragione, che è il suo lievito potente e perenne; onde può sempre maturare e trasformare anche radicalmente il proprio contenuto; l'altro, appoggiandosi a una soluzione arbitraria, miracolosa (data o rivelata, che si voglia dire) non può mantenersi se non col ripudio appunto, quanto è possibile, della ragione, e quindi con l'impossibilità di superare se stesso, progredire e trasformarsi.

L'un dommatismo è intollerante dell'irrazionale e tollerante del razionale; l'altro, forte dell'irrazionale, non tollera proprio il razionale. L'uno è la saldezza del movimento che va avanti, e non può tornare indietro. L'altro è la saldezza della quiete, che non può andare nè avanti nè indietro. Il dommatismo filosofico si nutre della fede in quella ragione che è una; e tende perciò all'affratellamento; il dommatismo religioso vive della fede nell'irrazionale che è molteplice; e però tende alla divisione. L'intolleranza antiumana è pertanto quella coltivata nella scuola confessionale: l'intolleranza che rende impossibile quell'ideale unità umana, a cui pur la religione, con assunto ad essa contraddittorio, aspira, e il cui trionfo non può essere affidato se non al libero progresso della ragione.

7. Quindi un altro difetto, anche più grave dell'intolleranza: la renitenza istintiva di ogni scuola confessionale al libero svolgimento del pensiero scientifico, nel più largo senso.

Difetto che non ha oggi bisogno d'alcuna illustrazione, mentre assistiamo alla naturale, logica, necessaria persecuzione, cui è fatta segno nel seno della chiesa cattolica quella

parte di essa, che l'amore della verità liberamente cercata nella storia e nella speculazione trae all'indirizzo, che dicesi *modernismo*. E se si pensa, che lo spirito è appunto questa libera vita di ricerca e di progressiva conquista della verità, questo svolgimento senza posa dell'attività del pensiero, ognun vede che la scuola confessionale, per questo riguardo, non è formazione, ma arresto, non è focolare di cultura, ma fiamma distruggitrice delle energie operose dell'anima umana.

E c'è un difetto più profondo, e, per dir così, più radicale. La scuola, dominata dallo spirito religioso è scuola *eteronoma*; è scuola che tende a privare lo spirito del senso della propria signoria, e quindi della propria responsabilità, non solo morale, ma anche intellettuale. Senso innato nell'anima umana; poichè tutti naturalmente sentiamo che ciascuno è artefice a se stesso del proprio valore; che ciascuno deve conquistarsi da sè la verità, che è degno di possedere, e tutto il merito delle buone azioni, di cui è capace; che ognuno ha in sè quindi una potenza di verità e di bene, che la religione, opponendo ogni fonte di verità e di bene allo spirito umano, nega più o meno apertamente all'uomo, per quel che esso naturalmente, da sè, può ritenersi che sia. Tutte le religioni educano gli spiriti ad aspettare da fuori e dall'alto quello che l'uomo soltanto da sè con le forze sue può acquistarsi; e che aspetterà sempre indarno, se non vorrà agitarsi con tutta l'anima sua a ravvivarsi nel rigoglio del conoscere e del fare — che è poi anch'esso conoscere. Le religioni son tutte nemiche, perciò, senza volerlo, d'ogni sorta di libertà, interna ed esterna: dànno mano ai regimi assoluti, a tutte le autorità razionalmente ingiustificabili; e quando vanno incontro, per interesse politico momentaneo, alla democrazia, s'avvolgono nell'equivoco, o snaturano se medesime.

Lo spirito religioso è, da questo lato, anticivile, perchè antietico, e, in genere, antispirituale. Per questo verso bisogna dire che la scuola confessionale non è scuola, anzi negazione della scuola.

8. Ma, oltre i difetti, la scuola confessionale ha pure i suoi pregi, che si riassumono nel maggiore: nella fede che essa inculca, e di cui fa come il centro dell'anima.

La scuola confessionale ha un concetto del fine essenziale dello spirito, e a questo fine indirizza tutta l'opera sua. Sa dove va, e non si disperde per via. Che è pregio grandissimo di una scuola, la quale allora veramente può dirsi conscia dell'ufficio suo, quando ha una così alta e potente idealità, alla quale possa ispirarsi, e chiedere luce e norma in tutte le determinazioni del suo contenuto e del suo metodo. Non è raro il lamento liberale in Italia, che i clericali abbiano o possano avere una scuola efficace, formatrice di anime, cospirante per tutti i suoi mezzi, in tutti i suoi gradi, allo scopo che a loro più preme; e i liberali stessi non siano riusciti a segnare la via a una scuola propria. Scuola, ripeto, è spirito *in fieri*; e non ci può essere scuola, dove non sia un concetto dello spirito, e però di tutta la vita che nello spirito si riflette. Il primo principio d'una scuola, è lo stesso primo principio d'ogni spirito consapevole, d'ogni mente che sa (a quel modo che le riesce di saperlo) il suo valore e la parte che le spetta nel mondo: il concetto dell'assoluto, di ciò che è base di tutto. Voi potrete avere una scuola insufficiente, se le ponete a fondamento un concetto dell'assoluto o una idea della vita insufficiente; ma, se rinunziate e non vi date pensiero di nessun concetto, non solo non avrete una scuola sufficiente, ma non avrete nessuna scuola: come chi non segue un qualunque filo di discorso, ma dice, disdice e salta di palo in frasca, non solo non riesce a conchiudere bene, ma non conchiude nè bene nè male; laddove, anche a partire da un pregiudizio, se si ragiona, il discorso avrà sempre un costrutto e una ragionevolezza, avrà un valore umano, che potrà in qualche modo contare, anzi conterà sempre.

Alla scuola confessionale questa visione generale e centrale è condizione di vita di tutto l'insegnamento: è luce e calore spirituale che illumina e fonde in un'opera coerente e vigorosa tutti gli sforzi provocati nelle anime giovanili verso un'unica forma di verità e di giustizia: è anima insomma di tutti gli studi.

9. Questa visione e quest'anima, invece, si ritiene che di solito manchino alla nostra scuola, che diciamo liberale. Alla quale, sottratta al prevalere dell'interesse religioso, non abbiamo saputo assegnare altro contenuto, che quello ingenuamente formale della scienza. Quale scienza? C'è una scienza frammentaria, che non ci fa vedere il mondo e l'uomo che ne è il centro e lo specchio: una scienza che cresce giorno per giorno quasi per giustapposizione di particelle nuove alle vecchie; e cresce, e cresce sempre, e pur non aggrandisce l'anima nostra, non ne acuisce l'occhio a penetrare sempre più addentro nell'interno del reale, a girare sempre più largo con lo sguardo che cerca i margini del mondo: — del mondo, visibile, dico, e di quello che possiamo pensare ricostruendo il reale, a cui l'insieme dei fenomeni presenti appartiene come parte, o momento, o manifestazione. È la scienza dello specialista, del grammatico, dell'erudito, dell'*homo unius libri*, che può essere un dotto, e non essere un uomo. Di scienza siffatta, dacchè ci siamo messi a rinvigorire i nostri studi col rigore dei metodi e con lo zelo dello specializzamento, noi, com'è noto, ne abbiamo avuto abbastanza. È stato un bene? è stato un male?

Un bene certo è stato, perchè l'unità, l'integrità delle forze spirituali non dee certo conservarsi a danno della serietà, della profondità e progressività del lavoro scientifico. Di uomini interi, ma vuoti, superficiali, retori, dilettanti, volgarmente versatili non si giova nè la scienza, nè la vita. E il dilettantismo, la rettorica e simili vizî derivanti da una certa indole estetizzante, che l'indirizzo della nostra letteratura e la storia della nostra intimità religiosa e filosofia avevano coltivato in noi da secoli, erano fino a quasi mezzo secolo a dietro il cancro della cultura italiana [1]). Onde intorno e dopo il 1860, quando si ricostituirono tante nostre università, quel venire in onore i metodi esatti, minuti, positivi da applicarsi in indagini speciali, ben determinate e ristrette, da metter capo, in monografie, in piccole monografie, spesso, e costringere gli studiosi a chiudersi ciascuno in un campo

[1]) [Cfr. la mia prolusione *Il carattere storico della filosofia italiana*, Bari, Laterza, 1918].

molto angusto per tutta la sua vita scientifica, quella specie di cultura micrologica, come poi s'è chiamata, quando s'è cominciati a stancarsene, non si può dire davvero che non sia stata salutare. Ma questa scienza, questa spiritualità a pezzettini, e quindi, se non morta affatto, anemica certo e senza fiato, questa spiritualità, da cui la religione era stata scacciata, e in cui la filosofia non riusciva a spuntare, e ogni grande fede politica o sociale non aveva materia da alimentarsi: questa spiritualità, così poco spirituale, ha plasmate di sè le nostre scuole; e ci ha date le scuole piene di grammatiche, di stilistiche, di manuali mnemonici, di retroversioni, di componimenti, di antologie, di tutte quelle belle cose, di cui abbiamo infarcite e stancate le anime dei giovani, screditando sempre più le nostre istituzioni scolastiche, senza poter dire poi nè anche a noi stessi a qual fine fosse indirizzata l'opera nostra, qual forma viva e concreta di umanità speravamo che uscisse dal nostro insegnamento.

Questo che io noto, è nella coscienza di tutti. L'educazione scientifica dei nostri insegnanti — che fanno poi le nostre scuole — non dà uomini; dà, nei casi più favorevoli, i trascrittori di codici, gli editori di testi, gl'indagatori di fonti, gli studiosi della satira del 500 e della novella del 300, i dantisti; dà gli studiosi, non di filosofia, ma di etica, di pedagogia, di storia della filosofia: dà uomini ritagliati, per così dire, sul fondo dell'umanità. I quali, per approfondire e far valere la propria cultura, l'hanno specializzata e limitata a una sola, talvolta brevissima, provincia o aiuola del sapere; e la coltivano con amore e anche con profitto degli studi; dedicando alle proprie ricerche — ancorchè queste sembrino ad altri insignificanti — tale una somma di fatiche, di sacrifici, tanta parte dell'animo loro, da rendere immagine d'un fervente apostolato. Nei casi più favorevoli, ho detto; i quali, per altro, non sono infrequenti, almeno per alcune discipline. Molte volte però quello che produce quell'educazione scientifica è lo scetticismo e il logorìo di tutte le energie interiori.

Ma occupiamoci dei bravi giovani, che dalle università vengono alle scuole secondarie; che son poi quelli che attraggono a sè gli animi degli scolari, e dànno l'intonazione

spirituale della scuola. Quale scuola potranno essi darci? Quale scuola han data? Il maestro crea lo scolaro a sua immagine e somiglianza; e questi specialisti, si sa, potranno promuovere l'amore dello studio; potranno destare l'appassionamento per una o un'altra maniera di studi; ma non potranno formare uomini, poichè uomini non sono essi: non potranno accendere passioni, che essi non sentono; non potranno far sorgere quel bisogno d'intender la vita, e sè nella vita, quel bisogno che essi hanno mortificato e quasi distrutto annegando se stessi e la vita tutta nella speculazione di una piccola questione grammaticale o filologica. Fede, di nessuna sorta, essi non ne creano, perchè non ne hanno essi.

10. Una fede! La scuola confessionale ha una fede; ed è gran vantaggio per lei. Noi, fuori delle confessioni, pensatori liberi, abbiamo creduto per un pezzo che per studiare come bisogna studiare, e intendere senza alterazioni di sorta la realtà, fosse meglio, anzi indispensabile, metter da parte la fede. E contro una certa fede, avevamo ragione: se la fede ha da essere quell'*asylum ignorantiae*, che ci faccia rinunziare alla ricerca delle cause (della guisa del nascimento, di cui parla Vico), se la fede ha da essere, in generale, quella che impedirà il passo all'indagine irrequieta e pur serena della scienza; noi dobbiamo ripudiarla la fede. Ma se per ripudiar questa fede, dobbiamo cancellare dall'animo nostro ogni certezza, ogni cognizione fondamentale di ciò che sarà sempre il fondamento d'ogni conoscibile e quindi d'ogni congnizione: se, voltando le spalle al principio, a cui quella fede teneva fisso lo sguardo, non ci afferriamo a nessun altro principio atto a radunare agli occhi nostri in una vista sintetica quel reale a cui apparteniamo anche quando pensiamo agli aoristi o agli archetipi dei nostri codici: allora noi restiamo vittima d'un giuoco ben crudele di questo curioso e potentissimo strumento, che è il pensiero, di cui pur continuiamo a servirci. Allora tutto il mondo si restringe dentro gli aoristi, e il problema degli aoristi diventa il problema dell'essere: allora quel Dio, a cui ave-

vamo sdegnosamente volte le spalle, finisce col riavere l'omaggio del nostro pensiero, della nostra fede, sotto quella forma sparuta, meschina, ridicola di un problema grammaticale. E i meschini e i ridicoli, s' intende, siam sempre noi, perchè noi creiamo anche quella specie così infelice di Dio!

Una fede ha da essere una fede. Una qualunque l'abbiamo sempre; non foss'altro che nel terreno su cui moviamo il passo, o nell'acqua per berla, o nella penna per servircene a discettare sul nostro scetticismo (che in questo caso sarà la nostra fede maggiore). Ma all'uomo, affinchè svolga adeguatamente la sua natura, occorre che l'oggetto della fede corrisponda, per dignità e potenza, al gran mondo, in cui egli, ancorchè inconsapevole e quasi con chiusi gli occhi, tuttavia si muove ed agisce.

Occorre, dico, perchè l'uomo non si muove come una pietra, o una bestia, anzi come spirito che ragiona e vuole, e però pensa, dubita, indaga, scruta, e s'appaga soltanto del sapere.

Lo specialista di un problema grammaticale non può rimanere assorbito o assorto in quel problema: vivrà anche e si moverà come uomo nella stessa scuola, e quindi nella società, e già nella famiglia; e nel mondo, in questo mondo. E come si moverà, se questo mondo egli non lo vedrà, o, che è lo stesso, non ne intenderà niente, in nessun modo? Il cattolico, poniamo, recandosi a scuola per la lezione, a cui è obbligato, sa di compiere il suo dovere; e sa che significa per lui il suo dovere. Anche il laico studioso degli aoristi va a scuola; ci corre, e sa anche lui qual è il suo dovere; ma come può sapere egli, in quanto specialista, che significa per lui il suo dovere? — È la volontà di Dio. — Oh sì, egli pensa a Dio! — E che è dunque? — Il professore di morale, all'università, fece un corso su questo tema; ma era roba indigeribile; ci si sostenne l'esame, ma per liberarsene!

E quando questo laico studioso degli aoristi, legge il *Fedone*, e analizza a meraviglia tutte le sfumature grammaticali del testo, e deve pure accorgersi della fede serena di quel Socrate, che ancora accarezza la testa del giovane Fedone e gli accarezza le ciocche dei capelli spioventi sul collo, che dirà egli di quell'uomo? Che è un uomo che di lì a poco

doveva morire per davvero, o che è tutta una finzione scenica? E poichè i suoi giovanetti ascoltatori non hanno ancora la sua grammaticale indifferenza di fronte alla morte, che dirà egli che sia la morte, e la morte per l'animale, e la morte per Socrate e per lui? *Naturam expellas furca*; ma la natura, la vita irrompe in tutte le scuole, in tutte le anime da tutti gli aditi dello spirito. Tutti i poeti, che leggete, ve la pongono tutta nell'anima, colorita del sentimento loro: e voi ci urtate dentro a ogni passo, e sentite a ogni po' di nascere e di morire, e di vivere. E se tutte le parole vostre non sono vane, che è per voi nascere e morire, e che è vivere? La scienza, quella positiva, quella che lega fatto a fatto, e fa catene di fatti, quella, è chiaro, potete ignorarla (chi può saper tutto?); ma quella, è pur chiaro, non può giungere al primo fatto nè all'ultimo, e conchiuder la serie e spiegarvi davvero ciascuno dei termini. Non si tratta di quella scienza, bisogna andare al di là: non si tratta di sapere: donde *questa* vita? — ma, donde *la* vita? Non si tratta di sapere: perchè *questo* dovere? A questa domanda risponde la storia. Invece, si chiede: perchè *il* dovere? Tutte queste domande, se avete una religione, ottengono una risposta; a tutte risponde anche la filosofia; ma con la scienza dei frammenti non si riesce a scioglierne, anzi a neppure intenderne davvero nessuna.

Trascurate, addormentate queste domande, il nostro insegnamento laico è riuscito un insegnamento meramente formalistico. Lo studio della letteratura si è ridotto all'intendimento letterale, all'analisi esterna, all'erudizione biografica e bibliografica; l'esercizio artistico all'elaborazione della frase o alla ricerca della topica; la grammatica ha spadroneggiato; le scienze hanno affaticato coi cataloghi la memoria; la storia ha schivate le valutazioni; la stessa filosofia s'è raggrinzita in alcune notizie di discussioni estranee agli interessi vitali. Le materie di studio son parse ai giovani, e sono state infatti, non lo specchio della vita, ma un altro mondo, il mondo della scuola, il mondo creato dai libri, anzi dai professori: mondo noioso, faticoso, freddo: un tormento.

S'è corso quindi al riparo con la prosa *viva*, con le antologie *ricreative*, e con altri confettini di questa fatta; s'è

gridato contro i metodi grammaticali, e a ragione. Ma i rimedi applicati o proposti sono palliativi, che non giungono alla radice del male. Alla scuola è mancata e manca la fede, lo spirito, la vita, che tutto ravviva. C'è lo studio dell'uomo, ma non c'è l'uomo. Ebbene, fateci entrare l'uomo, e vedrete risuscitare dalle tombe anche i nostri vecchi morti dell'antica letteratura, e farsi amabile anche la grammatica, divenuta strumento discreto di penetrazione spirituale.

Io prego i miei colleghi di fare un esame di coscienza; di cercare se essi si sono provati mai a *sentire*, e a far *sentire* il cristianesimo di Dante, o il pessimismo leopardiano: se hanno avuto il coraggio, dopo aver sentito e fatto sentire, di rifletterci sul serio, e giudicare. Certo, questo rivivere, — e sorpassare, se mai, dopo aver rivissuto, — questo soltanto è entrare realmente in contatto con le anime degli scrittori: cioè avere un'anima come loro; e non già un'anima letteraria, immaginaria, che non si commuove, che non spera nè dispera, e non benedice nè maledice; ma un'anima reale, viva, agitata dalle passioni che l'essere ha sempre suscitate nelle anime aperte verso di esso. La letteratura non può farsi se non con la vita, e impegnandovi il nostro cuore: quella che dà solo occasione ai commenti filologici, storici — nel comune senso di queste parole — questa no: questa è una letteratura sovrapposta alla vita, che non può attrarre anime che ancora non abbiano rinchiuso il loro mondo negli angusti termini dei commenti.

Noi abbiamo in Italia un insegnamento di filosofia, che comprende gli elementi di psicologia, di logica, di etica. E sarebbe, senza dubbio, sufficiente a scuotere gli spiriti, ad orientarli, dando loro il senso, se non altro dei problemi fondamentali. E riesce, invece, esso stesso, d'ordinario, un narcotico d'ogni spontanea attitudine speculativa, che i giovani possano recare in iscuola. Qualche volta sono appunti dettati, che devono mandarsi a memoria; più spesso manuali, da studiarsi tante pagine alla volta: talora anche esposizioni, abbastanza diligenti e dotte di ricerche moderne sopra questo o quell' altro punto della materia, offerte agli scolari come informazioni necessarie a ogni persona colta. Ma il professore di filosofia si chiede mai tra sè e sè,

se i suoi scolari hanno o non hanno una fede religiosa? Se gli pare che l'abbiano, si propone egli il problema dei rapporti che il suo insegnamento deve avere necessariamente con quella fede? E se gli pare che non l'abbiano, e che niente posseggano al luogo della fede, non gli pare di doversene anche preoccupare? — I ben pensanti consigliano e si propongono di evitare ogni conflitto con la fede eventuale, e prendono a motto della loro impresa il *nihil de Deo*: proprio come tutti gli altri colleghi.

Di religione non se ne deve parlare: la filosofia è un'altra cosa; cioè la stessa filosofia si deve vuotare di tutto ciò che potrebbe far di lei una materia vitale. Le leggi dell'associazione psicologica, le figure e i modi del sillogismo e simili quisquilie da una parte, i dommi religiosi dall'altra si svolgono su parallele, che prolungate all'infinito, non s'incontrano mai. E se si studiano le formole dell'acido solforico e dell'acido cloridrico, si può pure imparare i *barbara, celarent, darii, ferio.*

11. Siamo sempre lì: che cosa pensano quei giovani che stanno davanti a voi, e a cui parlate ogni giorno per educarli? Che cosa pensano o sentono di sè, della vita, della loro origine, del loro destino? Credere che non ne pensino o sentano niente, è da sciocchi; e ognuno di noi se n'accorge prima o poi. Credere che di quei loro più o meno rudi convincimenti si possa non tenere verun conto, è dichiarare che la nostra azione noi non intendiamo indirizzarla proprio all'intimo di quelle anime, ma alla superficie, per darvi su una patina di vernice, o fare che vi si formi una crosta, da cui sia anche più facile liberarsi, senza perdita niuna. Giacchè niente penetra mai nell'anima umana, se non si fa cosa di essa anima stessa, vita sua interiore, e patrimonio davvero inalienabile. E quando l'anima ha una fede, quale che sia, ne è plasmata per guisa, che niente vi si suscita dentro che non partecipi e quasi si fonda in quella stessa fede.

Volevo dire del merito della scuola confessionale, e ho detto invece del difetto della falsa scuola laica; di quella che dicono, quasi per inconsapevole strazio, *neutrale*. Neu-

trale verso ciò che preme di più allo spirito umano, e che è lo stesso spirito umano! Dalla scuola neutrale escono, senza che i maestri ci abbiano colpa diretta, i clericali e gli anarchici: escono le anime che si spiegano tutta la vita in quattro parole, poichè nessuno l'ha loro spiegata mai seriamente. La scuola confessionale ha, a suo modo, quel contenuto, di cui abbiamo trovato vuota la nostra scuola neutrale. Ha un concetto della vita, che fa degli uomini vivi, che incontrandosi in tutti gli altri uomini vivi della storia, entrano in relazione viva con essi, si appassionano per essi, li giudicano, li combattono, li esaltano, come avessero tuttavia dei conti da saldare con essi; che in faccia alla natura, sentono una propria dignità e eccellenza, e un dovere che media tra l'origine loro e il loro destino. La scuola confessionale, s'intende, la quale sia davvero confessionale: perchè, pur troppo, la neutralità, voglio dire l'indifferentismo e scetticismo inconscio è penetrato ormai anche nei seminarî; e porta anche lì i suoi frutti.

12. Ma se la scuola confessionale è quale io l'ho descritta, la scuola laica, quella che si vagheggia, ha da essere proprio la negazione dei suoi difetti e dei suoi pregi, tanto pel gusto di essere tutto il contrario della confessionale? La scuola laica, come lo Stato laico, vuole escludere da sè la religione. E sta bene. La religione nella scuola rappresenta quella intolleranza, quel ristagno scientifico, quell'eteronomia intellettuale e morale, che non si può non condannare severamente. E noi vogliamo e dobbiamo cacciare, senza tregua, dalla scuola tutto ciò che vi porti intolleranza, ristagno scientifico, eteronomia; la scuola è la negazione d'ogni partito, e d'ogni setta, la negazione d'ogni chiesa e d'ogni domma: perchè, l'abbiamo detto, la scuola è vita dello spirito, e lo spirito vive nella pienezza della sua libertà, nel progresso infaticabile delle sue produzioni. La scuola è il tempio della ragione, che non ammette altre leggi, che quelle della sua natura; e si scrive da sè, essa stessa, giorno per giorno, il suo catechismo.

Per questo verso l'affermazione della laicità della scuola vuol essere, non tanto ripudio della stretta confessionalità religiosa, — che sarebbe oggi, sopra tutto in Italia, troppo piccolo male e particolare, — ma condanna d'ogni dommatismo intollerante, d'ogni menomazione o attentato alla libertà dell'insegnamento, che è poi la libertà dello spirito umano. Libertà sacra, perchè per essa, e per essa soltanto, si celebra quell'opera dello spirito, che è l'attività più altamente divina del mondo: quell'attività che viene disvelando ogni forma di verità e attuando ogni maniera di giustizia. E la Federazione deve, non con voti soltanto, ma con la sua propaganda sociale, lavorare con energia e con fede pel rispetto sempre maggiore di questa libertà e deve cercarsi dentro e dalle prode ogni spirito settario, e darvi contro, e combatterlo fieramente, e non aver tregua finchè resti il sospetto che nelle scuole insegni o governi chi alla libertà, al riconoscimento dei diritti della ragione in ogni ragione non renda il debito omaggio.

In ogni ragione, dico: chè bisogna pur difendere i diritti della verità, o della ragione umana, in generale, che ha una storia, e quindi una progressione di valori, non meno sacra della libertà, che altri valori potrà conquistare. C'è qualche cosa che fu vero, e ora è assolutamente falso; e nessuno insegnante ha il diritto d'insegnare la cosmografia tolomaica, per dare un esempio in cui si può esser subito tutti d'accordo. Ma la storia non procede per tappe, segnate da decreti infallibili: ed è cosa troppo delicata e difficile in ogni singola questione scientifica dire precisamente dove finisca l'errore e cominci la verità. *Multa renascentur quae iam cecidere*: parole e dottrine, e in ogni ordine di scienze. Discrezione, dunque, ci vuole, e molta. Gli errori vengono via via scartati dalla stessa scienza, che li ha creati; i metodi vecchi, stantii, faticosi, falsi, a poco a poco da se medesimi vengono cedendo il luogo ai metodi più razionali, così nelle università, dove gl'insegnanti si preparano; come nelle stesse scuole medie, dove compiono la loro preparazione. Ma questa selezione, questo progresso spontaneo, se è la regola, ha pure le sue eccezioni, e a queste non bisogna pretendere, se non si vuol perdere il dritto per

il torto, che siano da chiudere gli occhi. Ci sono casi in cui il sapere e la capacità didattica degl'insegnanti richiedono da parte di chi sta a dirigere e vigilare con l'autorità e la competenza necessaria (della quale molto è da preoccuparsi), un intervento, per consigli, suggerimenti, correzioni; per impedire, insomma, secondo occorre, che quel male che si sa certamente che è male, non si faccia. Pericolosa china, di certo, se chi ci si mette non abbia tutta la discrezione e quella signoria di sè e saggezza, che son necessarie a vedere dove bisogna assolutamente fermarsi. Ma ogni dovere è su una china, che, a lasciarsi andare (*si caret arte*), si va a finire in un precipizio. Non perciò si può rinunziare a tutti i doveri, nè ad uno di essi. E dove l'ordinamento scolastico fosse bene organizzato, al giudizio personale di chi limitasse per questa via la libertà dell'insegnante, potrebbe assistere tale controllo, gerarchico e pubblico, e sopratutto dell'opinione dello stesso corpo insegnante, da non doversene temere nessun reale pregiudizio alla giusta, alla vera libertà d'insegnamento. Che se fosse acccolta, p. es., la proposta così opportuna e così chiaramente ragionata dal Lombardo-Radice, intorno alla pubblicazione degli atti delle scuole [1], la selezione spontanea il progresso, che dicevo, si farebbero assai più agevolmente per la collaborazione di quasi tutto il corpo insegnante al perfezionamento del contenuto e del metodo della scuola, mediante la riflessione collettiva sull'opera individuale.

Libertà, dunque, massima negl'insegnanti — dentro quei confini, che noi stessi dobbiamo lavorare a determinare sempre meglio, e che devono poi essere essi stessi la legge della libertà. Ma libertà piena e reale. Libero politicamente non era il buon suddito dei Borboni, che facendosi, come si diceva, e come, pur troppo, si continua a dire, gli affari suoi, non era molestato mai dalla polizia. Questa libertà negativa, di cui il giovane libero pensatore, non potuto entrare ancora nell'insegnamento pubblico, profitta per insegnare latino o italiano in un istituto di gesuiti; questa libertà non è da più, ma da meno, molto da meno della schia-

[1]) Vedi i *Nuovi Doveri*, a. I, pp. 155-56.

vitù della scuola confessionale: tanto che si può appartenere per essa a una scuola di gesuiti, ma senza permettersi lì di entrare negli argomenti scabrosi, che resteranno prerogativa dei gesuiti, ossia dei padroni di casa.

No, questa libertà è la ricchezza di chi non ha niente, e non desidera niente; è la castità degli eunuchi, la virtù degli innocenti. La nostra virtù, la nostra libertà dev'essere virile, dev'essere trionfatrice dei suoi limiti. Non deve temere il pericolo, ma affrontarlo, passarvi dentro, e riuscirne vittoriosa. La libertà non è neutralità; ma affermazione razionale; non è starsene in casa per non farsi cattivo sangue con la polizia o buscarsi la galera; ma ribellarsi alla tirannide, rovesciarla e metter sè, non come individuo ma come popolo, al luogo del despota. Volete realmente combattere la religione nella scuola? Entrate voi al luogo di quella: voi, ragione libera, che si ribella all'intolleranza di essa e a tutti i freni e a tutti gli impedimenti da essa posti alla libertà dello spirito; voi, scienza, cioè filosofia. Ma, se scacciate quella, e non la sostituite, resterete col vuoto, e la vostra libertà sarà una parola. Sarete liberi, ma non insegnanti: perchè insegnamento, ripeto, è eccitamento, formazione di spiritualità; e non c'è spiritualità a pezzi, e che non tragga i suoi succhi vitali da un concetto, o dicasi anche da un sentimento di quegli oggetti stessi, a cui si riferiscono i dommi religiosi.

13. Tutte le altre considerazioni liberali (di una libertà astratta e falsa) devono cedere innanzi a questo primo postulato dell'opera nostra: *noi siamo insegnanti*; dobbiamo plasmare anime.

E non possiamo tollerare nessuna condizione che contraddica a tale postulato. Se per insegnare davvero è mestieri dare una base *vitale*, un contenuto morale al nostro insegnamento, e cominciare dal costruire, come dicono, alcuni sentimenti e idee, che o sono d'accordo o contrastano con le credenze religiose e morali dei nostri alunni, a noi non è lecito rinunziare a questo inizio imprescindibile dell'opera nostra, e quasi volontariamente serrarci innanzi la

porta delle anime, in cui pur ci spetta d'entrare, per il vano rispetto della cosiddetta libertà degli alunni. Libertà nostra sì, ma non libertà degli alunni, se noi siamo insegnanti, e nella scuola rappresentiamo — com'è da presumere — quel valore spirituale, a cui i valori inferiori e diversi si devono adeguare. La libertà degli alunni, che dalle famiglie siano mandati a una scuola pubblica, è inammissibile. Ed è tempo che diciamo alto e chiaro il nostro pensiero, e proclamiamo energicamente il nostro diritto, che è anche il nostro dovere, e la nostra ragion d'essere. Le famiglie possono preferire l'istruzione privata alla pubblica, ove riprovino l'indirizzo di questa; — il quale, per altro, dev'essere noto, e constare per quegli atti pubblici delle singole scuole, di cui noi desideriamo la istituzione, o la restituzione; — ma quando abbiano consentito a una certa scuola, quella scuola è una certa forma spirituale ben determinata, che non può variare secondo il gusto dell'uno o dell'altro. La scuola è fatta dal maestro; e perchè ci sia, dunque, bisogna che il maestro la faccia, con tutta l'anima sua, come gli uomini fanno tutto ciò che fanno per davvero.

Bisogna vergognarsi di lasciarsi prendere a una di quelle frasi, che paiono così venerande, e sono così vuote: come «il santuario della coscienza» degli alunni, e simili.

Quella coscienza è sì un santuario, ma la cui divinità, se la scuola ha un fine, dev'essere creata da noi. E noi vi dobbiamo entrare e toglierci in mano l'immagine che già vi è posta, e distruggerla, — se quell'anima aspetta sinceramente da noi d'esser fatta quella che vuol essere; — e noi, col nostro afflato spirituale, farvi sorgere quella, che la nostra scuola promette a chi vi entri. L'educazione, ogni sorta d'educazione e di azione interspirituale è opera dell'amore, che addimanda sempre intimità e dedizione completa, per essere sincero e attuoso. E come non avete tutto l'amore della donna, che abbia segreti per voi, e non vi si lasci possedere fin alla fibra più riposta, e segreta, dell'anima sua; così non è vostro e non obbedisce al vostro pollice plasmatore, anzi gli oppone la resistenza d'una durissima e levigatissima pietra, lo spirito dell'educando, che sottragga al vostro sguardo e al vostro influsso la parte più impor-

tante di sè. Il padre che ama, come ogni maestro dovrebbe, la cultura vera del figliuolo, non gli corregge solo le maniere sgarbate, le espressioni scorrette e le opinioni correnti fallaci; ma gli spia dentro nelle credenze vitali, e si preoccupa di dargli, come può, un' idea, che a lui sembri più conveniente, più sana, più necessaria della vita, e di ciò su cui la vita si fonda: e fin dagli anni più teneri cerca di comunicargli, quali che sieno, gl' ideali stessi che sono il faro della sua condotta. Se insegnanti dobbiamo essere, questo zelo e questa confidenza, scevri di false delicatezze e d'ingiustificati timori, dobbiamo averli anche noi coi giovani, dei quali i padri ci affidano la continuazione dell' opera d'amore che essi avviarono.

14. Si deplora oggi che la scuola non prepari alla vita; e noi stessi, che facciamo questa scuola, affrettiamo spesso col desiderio una riforma che la renda atta a una tale preparazione. Ma, se questa preparazione si vuol intendere nell'unica maniera che sia ragionevole [1]), come preparazione morale, come preparazione intellettuale (l'ho detto altre volte), il termine della scuola media non è immediatamente la vita, ma la università, cioè la scienza. Come vorremo noi che la scuola adempia a tale ufficio, se noi col miraggio della neutralità la votiamo d'ogni contenenza morale? La nostra scienza, la nostra storia, la nostra letteratura, la nostra filosofia non mirano, e di proposito, a fare dei giovani, nè de' credenti, nè de' miscredenti; nè de' clericali, nè de' liberali; nè de' consevatori, nè de' radicali; nè degl' individualisti, nè de' socialisti. L' ideale della nostra cultura è l' ideale letterario, senza uomo; l' ideale scientifico, senza natura in rapporto con l'uomo, e quindi senza uomo; l' ideale filosofico, anch'esso, senza uomo. E donde salterà fuori, dunque, il nostro uomo? Il professore italiano è spesso un dotto; ma egli si disinteressa, di regola, di questioni politiche, di questioni sociali, di questioni religiose, d'ogni sorta di questioni morali: si disinteressa, o almeno

[1]) Vedi sopra pp. 59-60, 183-7.

s'è disinteressato finora. E s'è disinteressato per la sua neutralità, per la sua indifferenza verso i concetti della vita, che sono invece il fulcro delle scuole confessionali. Col voto, approvato nel Congresso di Roma, la Federazione sentì il bisogno di prendere essa, come rappresentante della scuola italiana, parte attiva alla vita politica del paese. Ma, come esso venne formulato, a me parve allora e continua a parere l'indice più manifesto, se mi si lascia dire, di questo difetto appunto che addebito alla neutralità della nostra scuola, derivante dal carattere frammentario, e antifilosofico, della nostra scienza.

Qual'è, dunque, la nostra idea politica? Quale il nostro partito?

La conclusione, se non erro, delle discussioni a cui quel voto del 1904 ha dato luogo, è, che noi non abbiamo nessuna idea politica concreta, e che in pratica, dobbiamo allearci con quel partito la cui politica favorisca l'incremento della nostra scuola. E siamo sempre lì: la scuola, come scuola, il centro della vita: la vita vista attraverso la scuola; invece che la vita, il mondo centro; e la scuola, anche la scuola, concepita e voluta, quale conviene alla vita. Insegnanti prima, e poi, se ce n'avanza, uomini; non uomini prima, per poter essere poi veramente insegnanti.

Io non sono contrario a una politica della Federazione; ma credo che debba essere appunto *la politica della Federazione*. E perchè ci sia la politica, e la politica degna di noi, che vogliamo essere il sale della nostra terra, ci deve essere la storia — sì la storia, chiamatela pure soggettiva e tendenziosa; la storia illuminata e mossa dall'uomo che ci sta dentro — la storia della Federazione; e ci dev'essere, in primo luogo, la filosofia, poichè non si vorrà una religione. Noi dobbiamo studiare e discutere nelle nostre sezioni, i problemi fondamentali della vita della scuola, e però quelli dello spirito e del mondo. Dobbiamo farci, con collaborazione organizzata, la nostra — che sia la nostra! — pedagogia: quindi il nostro concetto dell'essere, e dell'uomo, e poi del nostro passato nazionale e del nostro presente: e poi potremo farci innanzi al paese, e dire dignitosamente: ecco la nostra politica: anzi ecco, in generale, il nostro pen-

siero, che è quello della nostra scuola: quello che istilleremo nei vostri figliuoli, se voi siete stanchi della servitù confessionale, e volete la libertà, e la libertà che effettivamente redima.

15. Questo pensiero, che ha da essere il nostro programma, non si può formulare in un Congresso. Come pensiero della Federazione, e cioè di tutti i federati, dev'essere conquistato metodicamente da tutti gl'insegnanti. Deve concorrervi l'Università e tutta la scienza nazionale. Può agevolarsi la parte spettante alla prima, modificando i regolamenti delle facoltà letteraria e scientifica, in modo che i futuri insegnanti ricevano una seria cultura filosofica, atta realmente a formare o avviar la formazione di libere e salde convinzioni. Ma può e dev'essere proposito e istituto nostro, e principio d'una tradizione salutare per la vita morale del paese, questo: che la Federazione, ora che le maggiori questioni economiche, che la premevano, sono risolute [1]), si volga allo studio metodico di quei problemi generali della vita e del sapere, dai quali soltanto sarà dato di giungere a veder chiaro nella questione della riforma della scuola, che ora converrebbe piuttosto mettere a dormire. Certo per questa sola via la Federazione potrà dire quale scuola laica essa intende contrapporre alle scuole confessionali. Perchè l'affermazione di una scuola laica astratta, senza programma, senza un principio pieno, concreto che si possa contrapporre ai principî diversi delle varie scuole confessionali, non vedo che cosa possa significare. Laica, l'ho detto a principio, così in astratto, è ogni scuola, se riesce a insegnare qualche cosa, e a formare qualche intelligenza: anche la confessionale, perchè anche lì, confessata e disconosciuta, la libertà indistruttibile dello spirito vi si esercita malgrado tutti i programmi. La *nostra* scuola laica dev'essere una scuola più laica, cioè più scuola dell'altra. E per esser tale, dev'esser

[1]) [Si ponga mente alla data di questo scritto. Dopo dodici anni, ahimè, siamo da capo, e la Federazione non pare che trovi più la via per incamminarsi al segno da me auspicato al Congresso del 1909].

più libera. E per esser più libera, deve fondarsi in un concetto più alto, più vero dello spirito. Ma questo concetto bisogna conquistarlo.

Questo oggi possiamo dire e proporci a dichiarazione della nostra laicità: che noi dobbiamo contrapporre nella scuola alle confessioni religiose la libertà assoluta della ragione; che dobbiamo garantire il libero sviluppo di questa negl'insegnanti: ma questa deve avere il suo contenuto, il cui svolgimento è appunto ciò che bisogna garantire; che questo contenuto è essenzialmente un concetto sintetico della vita; concetto del quale fin da ora, affermando la necessità di una maggiore laicizzazione della scuola, noi cominciamo a porre un principio, opposto alla premessa fondamentale di ogni religione e però d'ogni scuola confessionale, e che si potrebbe formulare così: — la ragione della vita è dentro e non fuori la vita; la ragione di tutto quel che si pensa è nel seno stesso di quest'essere, che vediamo. Nulla trascende il nostro mondo, concepito razionalmente; e però nulla trascende il nostro spirito. I misteri, le sorgenti imperscrutabili dei valori umani sono la negazione dell'autonomia e quindi di ogni valore dell'uomo. —

16. La nostra scuola laica è dunque un criterio, per così dire, d'orientamento, e un ideale della nostra condotta di maestri. Non può essere perciò essa stessa legge d'intolleranza, che faccia forza alle coscienze degli uomini fatti, per affermare se stessa, tutta d'un tratto, quale essa poi non saprebbe determinarsi. — Ma il personale insegnante deve essere laico? E quale dev'essere il contegno dello Stato verso le scuole private? E quale l'azione sua verso l'insegnamento religioso, a volta a volta chiesto o combattuto nelle scuole elementari?

Sono domande anche queste a cui si aspetta una risposta dalla presente discussione; e io, mio malgrado, m'induco per questo ad occuparmene. Mio malgrado, perchè a noi, che con questa parte della presente discussione vogliamo dar suggerimenti agli altri, stimo si potrebbe dire a ragione: *medice, cura te ipsum!*

E cominciamo dall'ultima. Abbiamo noi qui la competenza presumibile per esprimere la nostra opinione — che non sia un'opinione qualunque — sulla spinosissima questione dell'insegnamento religioso nella scuola popolare? La nostra scuola media è tutt'altra cosa della popolare; l'indole e l'ufficio e l'esigenze di questa vanno studiati a parte. Ma, se dobbiamo esprimere i nostri voti, in conformità a quel che si è ragionato avendo in mira la scuola secondaria, un insegnamento laico, come lo vagheggiamo in quella, nella scuola elementare è un assurdo. E del non essercene accorti si vedono le conseguenze negli scarsissimi frutti educativi della nostra scuola popolare: priva anch'essa, come la media, d'ogni saldo ed efficace contenuto morale. La morale (tutta la vita morale umana, nel senso più ampio), non mi stancherò qui di ripeterlo, vuole una visione del mondo: e questa visione o la dà la religione o la dà la filosofia. Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione con le sue soluzioni facili e arbitrarie; altrimenti ne scappa via ogni profonda convinzione morale, e ogni verace senso d'umanità. — Quale religione? — Lasciamo stare il primo articolo dello Statuto, che è bene e storicamente giusto sia messo da parte in questa come in molte altre occasioni simili. Dico soltanto: bisogna decidersi, senza pregiudizi, senza vane paure. La scuola pubblica sia a un modo; e chi non la vuole a quel modo, rinunzii all'istruzione pubblica: e se perciò occorressero temperamenti o provvedimenti riparatori alla legge dell'istruzione obbligatoria, si temperi e si provveda, e non si tema di fare il bene per gl'inconvenienti e le difficoltà che esso presenta in pratica.

La scuola media, aperta alla filosofia, e preparatrice alla cultura della nazione, essa sì che può aspirare a quella più alta laicità, che è nei nostri voti. Ma la primaria, dalla nostra laicità non guadagna altro che la perdita di quell'*initium sapientiae*, che è pure qualche cosa, per chi ci rifletta bene, ancorchè razionalista.

17. Torniamo alle nostre scuole. Le private s'intende, debbono godere la stessa libertà delle pubbliche. Ciascuna determinerà a sè il proprio indirizzo morale, dentro quei giusti confini della libertà, che abbiamo assegnati anche alle scuole pubbliche, e che lo stato con gli organi adatti deve garentire. Scuole di ladri certo non ne potrà permettere. Ma scuole confessionali d'ogni genere sì, di certo. E sta a noi, estranei e liberi dalle confessioni, ad accreditare così le nostre scuole, che quelle restino deserte, e si compia la redenzione. Ma altri mezzi di lotta, che non fossero questi della libera concorrenza, non possono essere consentiti dall'ideale di libertà, a cui noi laici ci ispiriamo. La preoccupazione giacobina, antica nel liberalismo italiano, la preoccupazione del pericolo clericale, non può essere argomento ad altro che ad elevare la nostra scuola: ad elevare cioè noi il nostro spirito, a instaurare in noi quella vera libertà concreta, che non è la negazione della religione, ma qualche cosa di più e di meglio della religione; non è il regresso, ma il progresso, che attrae e trascina. Ravviviamo la nostra scuola; ed essa, naturalmente, poichè avrà un valore reale più alto della confessionale, vincerà la confessionale. Ma finchè la nostra scuola non educherà, gli stessi massoni continueranno a mandare i loro figli a Mondragone! Ogni violenza dello Stato contro le scuole private, riguardo alla laicità, sarebbe vana da un canto; e dall'altro, renderebbe impossibile l'avviamento risolutamente ed energicamente laico da noi desiderato della scuola pubblica. Vana, perchè la scuola confessionale, che fosse davvero voluta dalle famiglie, si rifugerebbe nell'istruzione paterna e nella chiesa. E diventerebbe impossibile la laicità vera della scuola pubblica, perchè le famiglie che non accettassero l'indirizzo della scuola laica, e non avessero la privata, combatterebbero e attraverserebbero, ad ogni costo, quell'indirizzo. E poi, se il diritto della laicità è nella libertà, se il contenuto della libertà non si definisce per legge, ma per opera della ragione, è evidente che la scuola confessionale non può essere vinta altrimenti che dimostrandone, con una scuola che sia manifestamente superiore, la inopportunità e la vanità.

18. Il personale delle stesse scuole pubbliche come ha da essere? «La laicità di coloro», ha detto il nostro Salvemini, «che proposero e votarono a Bologna la esclusione dei preti dalle scuole — anche se questa esclusione dovesse in un concorso di filosofia far occupare il posto di un Loisy, o di un Laberthonnière, o di un Tyrrell o di un Murri [1]) da qualche chierichetto dell'anticlericalismo giacobino — quella laicità è assolutamente agli antipodi della laicità, quale la intendiamo noi» [2]). E ha detto benissimo, come suole. Voi potete vincere Tyrrell e Laberthonnière, non chiudendo loro la porta della scuola, ma convincendoli che c'è qualche cosa più vero della verità che essi affermano. Questo è l'unico modo di superare le posizioni spirituali. E come già quella del Tyrrell e del Laberthonnière è molto superiore a quella di tanti tra noi speculatori di aoristi *et similia*, e come questi speculatori sono poi a nostra maggioranza; il partito più ragionevole, secondo me, sarebbe quello di preoccuparsi prima dei laici senza nessuna fede, e poi dei preti che una fede, almeno, l'hanno, se sono quei preti, che vogliamo combattere. E tra noi già ci sono colleghi parecchi, ecclesiastici, rispettabili e per ogni verso onorandi, se guardiamo al sapere e al valore didattico, di cui ci dànno prova. Quando la nostra laicità vera si farà, mercè nostra, la strada a cui è destinata, anche le tonache spariranno da sè, senza che noi ci saremo dato la pena di scacciarle.

Al reclutamento del personale insegnante e dirigente si deve bensì badare, e ora invece non si bada punto. Ma non guardando alla veste, sì all'anima; cercando non soltanto i dotti, ma gli uomini, siano o no addetti a una confessione religiosa. Perchè la prima condizione della buona scuola è quella: che vi domini uno spirito sano, pieno, intero: che vi s'accenda una fede. E i titoli dei concorrenti non devono essere solo intellettuali, ma morali anche; e come questi non si esibiscono per documenti scritti, se non difficilmente

[1]) Il Murri, forse non sta bene in questa compagnia. Per conto mio lo sostituirei con altri nomi, anche meno promettenti per libertà d'idee e modernità.

[2]) *Nuovi Doveri*, a. I, p. 153.

e con pericolo troppo frequente di errori, è desiderabile che ogni insegnante faccia il suo tirocinio presso maestro valente e coscienzioso prima d'essere assunto definitivamente in servizio; e che nei concorsi agli uffici direttivi si tenga speciale conto delle prove, che in una non breve carriera didattica gli aspiranti possono aver dato delle loro attitudini a una concezione organica di quella formazione spirituale, che è propria della scuola. Perchè importante e delicata assai è la parte che spetta al personale dirigente degl' istituti secondari, se la scuola nostra s'avvia a quella laicità positiva che io propugno. Se una fede, infatti, deve aleggiare in una scuola, s' intende che una scuola non ne può avere che una: e nei collegi dei professori devono cercarsi e svegliarsi quelle affinità elettive, che facciano, quanto è possibile, di una scuola uno spirito solo. Queste attività non si creano, ma è interesse vitale della scuola cercarle: e chi vi deve attendere è soprattutto chi presiede all'istituto: in modo che ogni scuola, finchè sarà necessario, abbia la sua tradizione e la sua bandiera; e l' insegnante, cercando la sua sede, non cerchi tanto il suo comodo (se egli vorrà insegnare davvero), ma appunto la sua bandiera. Riforma, anche questa, che non è da chiedersi alle leggi dello Stato, ma al nostro buon volere, all'amore nostro efficace e veramente disinteressato della scuola, che dev'essere tutta opera nostra e tutta nostra gloria.

2.

AL CONGRESSO [1]

GENTILE. — (*applausi*). — Egregi colleghi! I vostri applausi, di cui vivamente vi ringrazio, mi tolgono dall'animo il bisogno, che sentivo forte, di scagionarmi di un'accusa, più o meno aperta, mossami da più d'uno dei precedenti oratori, e che assai mi pesava: l'accusa, che il giudizio da me recato sull'indirizzo della scuola secondaria italiana volesse suonare quasi rimprovero dell'insegnante universitario ai suoi colleghi delle scuole medie; onde alcuno credette di ribattere il mio giudizio, affermando che la vera colpa dei difetti da me notati risale ai professori di Università, che promossero l'eccessivo specializzamento degli studi e chiusero il passo nei concorsi a chi si ribellava a comprimere la propria genialità nelle strette dei metodi eruditi e positivi. Eppure la mia relazione parlava chiaro, addebitando appunto all'indirizzo generale della scienza italiana, prevalso massimamente per opera delle Università quali si ricostituirono dopo il 1860, quella frammentarietà spirituale, che io vedo dominare nella scuola media. Nè in questa frammentarietà diceva che fosse tutto male; anzi additavo in essa un effetto di un movimento per sè importante e salutare degli studi italiani nella seconda metà del secolo XIX.

Nè potevo essere io a giudicare da fuori, come estraneo, la scuola media, alla quale pur ieri appartenevo di fatto; e

[1]) Discorso pronunziato nel Congresso della Federazione degli Insegnanti medi, a Napoli, il 25 settembre 1907.

alla quale sento pur sempre di appartenere in ispirito, poichè questa scuola mi sta sempre innanzi anche nel mio insegnamento universitario; poichè in essa è il fine e la norma e l'interesse maggiore di questo; poichè insomma la scuola media è lo strumento più potente della cultura nazionale, alla quale, come pubblici insegnanti, tutti collaboriamo.

Ma l'inesatta interpretazione di quella parte della mia relazione non è che uno degli indizi, che la discussione di ieri e d'oggi mi ha dati della fretta con cui i Delegati intervenuti a questo Congresso han dovuto leggere (quando hanno potuto) la mia relazione. La quale fu stampata, per cagion mia, in questi ultimi giorni, e distribuita perciò troppo tardi, perchè potesse esser letta con la necessaria ponderazione. Senza dire dei moltissimi e assai gravi errori, in cui per la precipitazione della stampa s'incorse, a tal segno che taluni periodi diventarono realmente incomprensibili; e in qualcuno di questi credo siasi imbattuto il Boccara, da cui sentiste ier sera deplorare anche l'oscurità impenetrabile di alcuni punti del mio scritto, — che ora egli potrebbe rileggere, se ne avesse voglia, nei *Nuovi Doveri*. La mia relazione così, non ha potuto ottenere neppure una piccola parte del risultato che me ne ripromettevo.

E, cominciando a rispondere alle obbiezioni mossemi dai precedenti oratori, io non posso celare l'impressione, che ho ricevuta da questa lunga discussione cominciata col discorso dell'egregio collega Fioravanti, e continuata quasi costantemente attorno alle idee da me propugnate: l'impressione che non si sia obbedito a quella regola elementare di metodo, — che da noi studiosi e insegnanti, non si sarebbe dovuto trascurare; — la quale richiede che una critica muova dai principii, se vuol confutare e rifiutare le conseguenze. Nessuno degli oratori, girando attorno alla mia relazione, ne ha discusso i principî, salvo in qualche modo il Salvemini. Nessuno ha voluto guardare al nodo della questione, sul quale io avevo richiamato insistentemente l'attenzione e che è ciò che sopra tutto importa.

È vero bensì che una pregiudiziale è stata messa innanzi contro il mio modo d'impostare il problema. S'è detto, a cominciare dal Fioravanti: — La relazione del Gentile è

una dissertazione filosofica; e il nostro interesse presente è segnatamente pratico e politico. — Secondo l'arguto collega Multineddu io scrissi sulla vetta di una montagna, dalla quale, poi quasi non contento dell'altezza avrei spiccato anche qualche volo più in su.

Altri ha detto che ho troppo loicizzato; e voleva dire, s'intende, che avessi *slogicizzato*. — La verità è che questa volta, e me ne rallegro, abbiamo dovuto tutti loicizzare, più o meno; e abbiamo tutti filosofato; benchè io, forse, più di proposito di tutti gli altri. La questione infatti, era sì anche politica, e, più largamente, pratica; ma, prima di tutto, era filosofica; perchè già non s'intende che cosa possa significare una politica laica, se questa non dovrà essere una politica fondata su un concetto (cioè su un concetto filosofico, in quanto ragionato e connesso con un generale sistema d'idee), specificamente laico, contrapposto ad altri concetti che paiano filosoficamente inaccettabili.

Ma l'invito stesso, che ebbi parecchi mesi fa a preparare per questo Congresso una relazione sulla scuola laica, mi pareva avesse evidentemente questo significato; che la Federazione, — che è federazione d'insegnanti, e cioè di gente che insegna agli altri, e si ritiene perciò in possesso di certi valori spirituali, e dev'essere pronta a saperli mantenere contro ogni critica — intendeva portar la luce del proprio pensiero, criticamente determinato, in una questione tanto agitata, e forse, anzi certamente, troppo agitata nella odierna politica del paese.

Che la scuola abbia ad esser laica, questo già nella stessa posizione del tema per le discussioni del Congresso mi pareva sottinteso come punto di consenso universale; e le Sezioni, che presero parte al *referendum* istituito già dal Consiglio Federale sul proposito, affermarono tutte a gran voce che tale fosse, — e chi poteva dubitarne? — il voto di tutti gl'insegnanti italiani.

Così, mettendomi a scrivere la relazione, non sospettai menomamente che qui saremmo venuti a discutere se non fosse il caso di deliberare che la scuola nostra debba essere laica. Ma da tutte le discussioni che s'erano fatte sui giornali e da quelle, bisogna pur dirlo, delle nostre Sezioni, una

cosa anche appariva evidente: che questa scuola laica, da tutti desiderata, non si sapeva poi precisamente — e lo notò ieri anche l'amico Salvemini — come dovesse concepirsi, e con quali mezzi quindi promuoversi. Volevamo tutti la scuola laica, ma non sapevamo, la Federazione non sapeva che cosa bisogna intendere per scuola laica. Dunque? Dunque il nostro tema propriamente era: *elaborazione del concetto di scuola laica.*

Ora elaborazione di concetti è, appunto, filosofia: e se vogliamo discutere il nostro tema, non c'è che fare: per poca voglia che se ne abbia, dobbiamo insieme filosofare; e vedere se è in accordo con gl'interessi, per i quali aspiriamo alla laicità piena della scuola, quel concetto corrente, che io ho detto puramente negativo, e però vuoto, della laicità stessa. Se, così, cercando di mettere d'accordo noi con noi stessi, portando chiarezza nelle nostre idee e sottraendole alle loro contraddizioni ordinariamente inavvertite, noi venissimo anche a ferire, — secondo l'accusa mossami dall'egregio Multineddu, — *il sentimento della parte più eletta della nazione*, poco male! Questa parte più eletta obbedisce a una tradizione liberale di astratto giacobinismo, che noi insegnanti non possiamo accettare passivamente; perchè a noi più che ad altri spetta di reagire a quel che di difettoso essa porta seco, e correggere, quanto è da noi, l'indirizzo morale della cultura nazionale. La filosofia non accetta tradizioni, se non per trasformarle, offendendo, com'è naturale, i restii, fissi, attaccati ai concetti ricevuti. Noi non siamo tenuti ad altro rispetto verso la *parte più eletta*, che non sia quello di tener conto delle sue esigenze, ma per criticarle e spogliarle delle scorie moleste (*applausi*).

Quindi non posso accogliere la pregiudiziale dell'indole filosofica del mio scritto, come scusa a metterne da parte, senza esame, i principii fondamentali. No, qui, ripeto, abbiamo filosofato tutti. Ma abbiamo filosofato male, secondo me, perchè non abbiamo avuto la pazienza di cominciar dai principii. E la nostra discussione perciò rimarrà, al pari di tante altre che l'han preceduta in Italia, senza notabile effetto.

A causa di questo grave errore di metodo a me non è possibile rispondere a ciascuna delle osservazioni oppostemi dai Colleghi che han parlato prima. Il dibattito intorno ad ogni punto particolare mi obbligherebbe volta per volta a rifarmi da capo: e d'altra parte, come tutti i dissensi particolari provengono, a parer mio, dall'insufficiente attenzione che i miei oppositori han posto alla questione fondamentale, io credo di dover restringere il mio discorso ad alcuni schiarimenti sostanziali. E per questi devo rivolgermi principalmente al prof. Salvemini, col cui spirito io sento con gioia affratellarsi ogni giorno più il mio; perchè l'amico Salvemini è quello che s'è avvicinato di più al mio modo di vedere; e di molte parti della mia relazione posso dire di aver sentito ieri una difesa eloquente nello splendido discorso [1]) da lui pronunziato per la libertà della scuola.

Il disaccordo grave, che resta tra il Salvemini e me, concerne, come ho accennato, il pensiero fondamentale della mia relazione. La quale comincia dal notare che il concetto ordinario della laicità della scuola è negativo, e si svolge tutta intorno a questo punto: la nostra laicità, per avere un reale ed effettivo valore, dev'essere positiva laicità. Noi non dobbiamo sostituire il *niente* al contenuto della confessionalità della scuola; perchè così torneremmo indietro, e saremmo da meno dei confessionalisti. Dobbiamo sostituire appunto la *laicità*, un contenuto cioè, che tolga il difetto della confessionalità, ma ne mantenga il pregio. Non dobbiamo gettare il bagno con tutto il bambino.

Nella scuola confessionale c'è qualche cosa che manca nella nostra scuola liberale: c'è una fede, che è l'anima di tutta la scuola, e l'anima dell'anima del maestro e degli scolari. Quest'anima, questa fede manca alla scuola italiana, dall'Università alla scuola primaria, e, a quel che pare, anche agli asili infantili — No, una fede noi l'abbiamo, han protestato contro la mia relazione parecchi valenti colleghi. — Oh sì, non c'è dubbio. E questi valenti colleghi, se aves-

[1]) Questo discorso oltre che negli *Atti* del Congresso si può leggere nei *Nuovi Doveri* del 31 ottobre-15 novembre 1907.

sero posto mente alla lode che nella mia relazione si fa dei bravi insegnanti più giovani, i quali attraggono a sè le anime degli scolari e dànno l'intonazione spirituale alla scuola, avrebbero visto che non ogni fede io nego a loro (ho parlato anche della religione degli aoristi, che è pure una religione disinteressata e nobile!); avrebbero visto che io riconosco il senso vivissimo che han tutti del loro dovere, e l'amore appassionato della verità e del bene. Ma non è questa la fede, di cui si tratta, quella fede di cui vedo vuota la nostra scuola. Cotesta fede che voi potete vantare, non può stare a paro della fede della scuola confessionale: che è fede sovrana e integrale, è visione, quale che sia, dell'universo e dell'uomo nell'universo. Quest'altra fede voi, in generale, non l'avete. E badate: io dico *fede*: ma non intendo contrapporre questa fede alla scienza, come qualcuno ha creduto per equivoco. No: anche la scienza conferisce una fede, non solo nell'attività puramente formale che per essa si esercita, ma nella verità che essa determina. Ed è questa fede, che può esser data anche dalla scienza, com'è data dalla religione, è questa che io chiedo e non vedo nella nostra scuola, nella nostra cultura, nell'anima italiana; e affermo che senza nessuna fede di nessun genere intorno alla realtà universale ed umana noi non abbiamo armi per vincere e neppur per combattere la scuola confessionale, a cui intendiamo tuttavia contrapporci. E questa fede dovete convenir tutti che ci manca; e che il mio giudizio intorno all'eccessivo specializzamento degli studi e al difetto d'ogni veduta sintetica, d'ogni appassionamento per i problemi generali della vita — che sono quelli che la religione a suo modo risolve — non è ingiusto verso di noi insegnanti dal libero pensiero.

L'amico Salvemini se l'è presa, e giustamente, col positivismo dominante nella cultura italiana della seconda metà del secolo scorso. Ma io accuso, e ho accusata tutta la filosofia recente del nostro paese, che è stata in generale, per tutti gl'indirizzi, esercitazione erudita e critica dell'intelletto e mai, salvo per qualche solitario, vita dell'anima, e intima concentrazione dello spirito. E che dico della seconda metà del secolo scorso? Questa è la nostra vecchia

malattia italiana, o Colleghi, il cancro atavico della nostra indifferenza invincibile verso gl' interessi più profondi dello spirito ; la quale ha mai sempre soffocato fra noi ogni vigoroso movimento filosofico, ha depresso ogni sforzo di misticismo religioso, ha vuotato la letteratura d'ogni contenuto morale, e creata l'arcadia e l'accademia.

Io non ho detto, per altro, che la fede assente nei nostri licei e ginnasi, sia viva nei seminarî : tutt'altro ! Ma ho avvertito : badate, l' idea che presiede a questa, non è falsa in tutto ; e noi non dobbiamo allontanarcene, ripeto, per tornare indietro e favorire le tendenze peggiori del nostro spirito nazionale, ma per andare innanzi a ravvivare, — a modo nostro, s'intende, — quel contenuto vitale che i chierici hanno mortificato nelle loro scuole, ma che essi non si sogneranno mai di buttar via.

Il contenuto, adunque, della laicità positiva, da sostituire alla religione positiva, al domma, che il Salvemini dice la pregiudiziale della scuola confessionale, è una filosofia.

E però la Federazione, ho detto io, se vuole la scuola laica deve agitare nel suo lavoro sociale le questioni filosofiche, e conquistare una coscienza filosofica, per potere poi, senza offesa alla libertà di nessuno, dire : — Ecco la nostra scuola, contro la scuola confessionale. Ecco la scuola della ragione, contro la scuola dei dommi. —

Ma qui il Salvemini protesta : No, la scuola dev'essere aperta a tutte le dottrine onestamente e seriamente professate. La laicità è il metodo critico sostituito al dommatico. — La laicità, ha detto il prof. Ricchieri, è ricerca spregiudicata della verità, e quindi libertà piena e assoluta di critica e discussione, tolleranza per tutte le opinioni sincere. — Se il Congresso s'attenesse a questo mero formalismo lascerebbe, secondo me, affatto insoluto il problema che s'è proposto. Amore sincero, ricerca spregiudicata della verità, metodo critico sono forse prerogative dei liberi pensatori ? E quale mistico ha mai detto che il razionalista faccia miglior uso di lui della ragione, o che ami più di lui la verità ? Anche la scuola confessionale, dissi io, è laica ; perchè altrimenti non sarebbe punto e in nessun modo scuola, non essendovi scuola senza libertà. — Si lascerà che ognuno,

con giudizi individuali, dica di sè, se ama più o meno di un altro la verità, e metta più o meno di critica nella ricerca di essa? Ognuno potrà dirlo per conto proprio; ma per avere diritto a sentenziare per tutti, deve addurre le ragioni del proprio giudizio; deve avere un criterio, e cioè una filosofia. E non una filosofia qualsiasi, si badi; perchè anche i confessionalisti hanno la loro; che non è la negazione della libertà del pensiero, ma di quella libertà del pensiero che vogliono i non confessionalisti. Sono d'accordo col Salvemini che basterà dire *verità razionalmente acquistata* per differenziare quella che s'ha da insegnare nella scuola laica da quella che s'insegna nella confessionale. Ma noti bene egli, che in quel «razionalmente» noi ficchiamo tutta la filosofia, che si dice *razionalismo*, e che è altra cosa dai semplici metodi razionali, che sono comuni a tutti gl'indirizzi filosofici.

SPANO. — Ma quale dovrebbe essere la nostra filosofia?

GENTILE. — Se la Federazione ha una ragion d'essere come associazione pedagogica; se noi siamo associati per elaborare un comune pensiero intorno all'ordinamento e però intorno al fine della nostra scuola; se uno spirito, se una visione ci deve in qualche modo unire nella nostra azione federale rispetto all'indirizzo della nostra scuola, noi dobbiamo certo mettere insieme le nostre idee, e insieme discuterle e lavorare giorno per giorno per fermare certi principii fondamentali, che saranno bene una filosofia, e saranno veramente poi l'anima della nostra scuola. Io ho detto già nella relazione che questo doveva essere un ideale, da servire come criterio d'orientamento alla Federazione, non un credo filosofico da fermarsi in una specie di concilio! Il che significa che vedevo già io quel che di utopistico ha la mia idea. Ma, vedete: se è un'utopia che vi possa essere una filosofia della Federazione, è anche un'utopia che vi possa essere una scuola laica, nel cui concetto tutta la Federazione possa accordarsi. Noi non possiamo soltanto tendere verso una filosofia, e quindi verso la scuola laica. E finchè la Federazione, per la difficoltà di una comune filosofia, rinunzierà ad opporre un principio positivo a quello della scuola confessionale, ella si agiterà nel buio, e non sconfig-

gerà mai, anzi non s'incontrerà mai nella scuola, che vuol oppugnare. E allora tanto varrà che fra noi ci sia così il seguace di una filosofia razionalista come il seguace di una diversa filosofia....

Voce. — Anche imposta dal Vaticano?

GENTILE. — Anche imposta dal Vaticano; a patto che, se imposta, essa sia accettata e professata come una convinzione sincera, e come il risultato d'una riflessione viva (*applausi*). Noi non possiamo rifiutare un'imposizione che abbia la sua radice in un principio filosofico, senza contrapporre un principio nostro superiore. E perciò io dico: lavoriamo, noi federati, nelle sezioni, con le discussioni sociali, coi nostri scritti a costituire la coscienza filosofica della Federazione (*applausi*).

Voce. — Questo nelle università.

GENTILE. — Noi siamo venuti tutti dalle università, e dobbiamo tutti continuare per conto nostro quella preparazione all'insegnamento e a' suoi problemi difficili, lì soltanto avviata. Se vogliamo disfarci della religione, d'una forma di religione, non possiamo farlo se non con la nostra ragione; e se vogliamo disfarcene come Federazione, noi dobbiamo esercitare in questa la nostra ragione.

E la filosofia della Federazione non sarebbe mai una menomazione della libertà di nessuno, come sarebbe una filosofia dell'*università*, alla Cousin, una dottrina di Stato. In questo, l'accordo mio col Salvemini è perfetto. Gli insegnanti devono farsi da sè, liberamente, le loro convinzioni; ma se una comune tendenza di civiltà, un concetto unico di verità li anima, e si associano nella loro opera di educatori, essi devono accomunare le loro convinzioni, sempre naturalmente rinnovabili per lo stesso lavorìo continuo della discussione sociale. E però dissi che, intanto, converrebbe almeno proporsi di ottenere un certo consenso ed affiatamento spirituale tra gli insegnanti di una stessa scuola, operanti sulle stesse anime; perchè almeno ciascuna scuola avesse la sua idealità; non essendo possibile che ne abbia pur una sola, se si pretende che ne abbia molte. Nessuna fede di quelle che animano gl'insegnanti si può destare nell'animo degli alunni, perchè non appena una fede s'accenda, essa viene spenta

dal soffio di scetticismo che vi manda contro la fede opposta degli altri.

VENTURINI. — Ecco prechè non vogliamo i preti.

GENTILE. — Questo è l'ideale prossimo che io ho additato: e credo sia nostro urgente dovere proseguirlo; perchè se noi siamo, in parecchi, insegnanti d'una stessa scuola, dobbiamo vedere insieme un segno comune, a cui ci convenga elevare le anime dei nostri scolari; ed ammettere quindi la necessità e la possibilità d'una certa comunione, di una certà unità *in necessariis*, tra noi che insegniamo. È nostro dovere costituire questa idealità della scuola, a cui apparteniamo; un'idealità magari dogmatica e confessionale. In questo punto non posso accordarmi con l'amico Salvemini.

VENTURINI. — Domando la parola.

PRESIDENTE. — Mi dispiace di non potergliela dare (*rumori*): prego il prof. Gentile di continuare.

GENTILE. — Un altro punto, in cui dissento dal Salvemini, è quello che riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole elementari; insegnamento che io credo necessario, e che egli, in omaggio alla libertà, com'è da lui concepita, vuole abolito. E qui, se dovessi parlare soltanto per la speranza di persuadere i Delegati di questo Congresso, mi toccherebbe in verità di rinunziare a questa parte del mio discorso, vista la tendenza generale, già palesemente e vivamente manifestatasi, contraria in modo assoluto a questo punto della mia relazione. Pure, parlerò, dovessi rimanere solo della mia opinione....

Varie voci. — No, no; chi l'ha detto?

GENTILE. — ....parlerò pel dovere che ho verso di voi e verso me stesso di dimostrare, anche in questo punto la coerenza del mio pensiero; poichè a taluno è parso che la proposta favorevole all'insegnamento religioso nella scuola primaria fosse in contraddizione con la condanna che nella mia relazione si fa della scuola confessionale. E dirò anzi, che appunto quell'esigenza razionalistica, che mi fa domandare l'intera laicità della scuola media, mi fa anche desiderare la restituzione seria e sincera dell'insegnamento religioso nella primaria. Giacchè sono anch'io fiero avver-

sario del clericalismo; ma ritengo che il clericalismo non consista nella fede, a cui il clericale si appella, ma nei metodi con cui crede di farla prevalere; e che il miglior mezzo di combattere il clericalismo non sia quello di negare il valore de' principii vitali, di cui esso dice di volere il trionfo; anzi affermare cotesto valore e mostrare che il vero trionfo di quei principii non si può sperare da altro che dal libero lavoro della ragione intorno ai medesimi. Affermare quel valore prima di tutto; piantare nello spirito o farvi germogliare quei principii — in qualsiasi forma; — e poi lavorarci attorno. E mi concederete che quella filosofia che io vorrei governasse la scuola dalla media in su — la scuola focolare della cultura nazionale e alimento dello spirito alle classi dirigenti — quella filosofia veramente libera e liberatrice, se ha da criticare e far libero lo spirito religioso, ciò non potrà fare mai se lo spirito religioso non si sarà svegliato. Senza religione coi suoi miti e suoi dommi non c'è stata mai filosofia. Ricordate quanti dei nostri filosofi antichi e recenti sono stati preti, o spretati! E però io che voglio la filosofia come elaborazione razionale dello stesso contenuto religioso, non posso non volere la religione là dove la filosofia non può entrare, come nella scuola primaria. Anche lì ci ha da essere una visione del mondo.

Voce. — Ma crede lei che i bambini siano capaci di una visione del mondo?

GENTILE. — Certo che ne sono capaci, purchè in questa visione non si pretenda la dottrina, il sistema, la logica della filosofia dei filosofi. Anche il bambino, appena comincia a pensare, ha il senso religioso, come ha il senso dell'essere e del dovere; ma a patto che eserciti questo senso; giacchè senza luce non c'è veggente che non sia cieco. Parlate al bambino di Dio; parlategli di un essere, di una persona che ha fatto il mondo e lui, e che comanda il dovere; una persona che non si vede in nessun luogo ed è in tutti i luoghi; e il bambino capirà a modo suo, e crederà che c'è un principio a fondamento dell'essere e del dovere; un principio, che è al di là di tutte le cose visibili (che possono perciò anche non vedersi) e di tutti gli ordini rispettabili (e ai quali si può anche mancare di rispetto). Questo senso dell'assoluto è la stessa natura essenziale dello spirito, che noi potremmo trascurare e disconoscere, ma

non distruggere! (*Interruzioni. Il Presidente richiama all'ordine gli interruttori*).

Per altro tengo ad osservare che la mia affermazione della necessità d'un insegnamento religioso vuol essere qui affermazione di un principio pedagogico, non già una immediata proposta pratica; perchè, per tradurre in pratica questo principio occorre tener conto non di sole premesse astratte, ma delle condizioni storiche in cui l'istruzione religiosa si dovrebbe istituire; e su questo il Congresso non potrebbe ora pronunziarsi senza studi particolari e metodici, che non sono nè anche iniziati.

VENTURINI. — Ma è antiscientifico, antimorale l'insegnamento religioso.

GENTILE. — La scienza, se volete rispettarla davvero, lasciatela al suo luogo; noi non dobbiamo volerla dappertutto la scienza! (*Rumori, proteste; il Presidente scampanella*). Intanto io credo che sia proprio la scienza ad affermare la necessità, che fin dalla scuola primaria si miri a formare una coscienza, e promuovere il senso vero della vita. E questo senso della vita, dacchè mondo è mondo, l'ha dato all'uomo o la religione o la filosofia; sicchè dove non può entrare la filosofia, dev'essere, deve restare la religione (*interruzioni, rumori*).

SALVEMINI. — Ma siate laici, perdio!

PRESIDENTE. — Veramente queste non sono le solite interruzioni prodotte da intolleranza; sono insegnanti che domandano spiegazioni e questo torna ad onore del Congresso (*benissimo!*). Ma faccio appello alla loro gentilezza, perchè il tempo stringe. Io credo, d'altra parte, che qualunque debba essere la conclusione a cui arriverà il Congresso, l'opera del prof. Gentile sarà utilissima, anche perchè molti, forse, di noi devono formarsi un'idea della filosofia di cui egli parla. Non ci sarà niente di male che il prof. Gentile ci guidi. Ma sarebbe bene che la discussione cessasse e che non ci fossero più interruzioni.

GENTILE. — La concezione filosofica, di cui han bisogno gl'insegnanti per combattere la guerra che essi vogliono affrontare, se la devono conquistare da sè, e se la conquisteranno quando cominceranno a sentirne meglio il bisogno.

Io non potevo e non posso che affermare questa esigenza. E mi affretto alla fine.

Dissenziente dal Salvemini per ciò che riguarda la religione ch'egli non vuole nelle scuole elementari, ne dissento anche per quel che riguarda la religione ch'egli vorrebbe, a richiesta delle famiglie, nei convitti pubblici (*bravissimo!*); ne dissento per gli alunni delle scuole medie; nelle quali il mio ideale è, che la Federazione riesca a promuovere effettivamente, nel senso da me propugnato, quella laicità, la quale verrebbe in conflitto con l'insegnamento religioso confessionale del convitto. Io tengo molto, contro l'avviso del prof. Ricchieri, all'unità dello spirito insegnante che deve agire sull'educando, almeno nella scuola media; e quel conflitto delle dottrine professate dai diversi insegnanti d'una stessa classe, in cui egli vede un mezzo assai efficace per sviluppare il senso delle difficoltà della ricerca e della libertà del giudizio negli scolari, a me è parso sempre un danno fatale del nostro liceo e delle scuole tecniche. L'ideale della scuola è che essa abbia un solo maestro: e qui sta, a confessione di tutti i nostri studiosi di cose scolastiche, il segreto della superiorità incontestabile dei nostri ginnasi sui nostri licei, nei frutti così diversi che essi ci dànno. La scuola c'è quando vi domina uno spirito; e come può esservi, quando quelli che vi entrano si contrastano e neutralizzano a vicenda? Nell'Università, quando il giovane ha acquistato una certa autonomia, e può dir sì o no di suo capo, allora il contrasto delle dottrine e degli indirizzi può giovare; ma negli anni dell'adolescenza il risultato sarà lo scetticismo, l'indifferenza e il disamore per la scuola.

Conchiudendo. Non ho presentato un formale ordine del giorno, perchè sapevo che quello, che io avrei dovuto presentare come formula intera del mio pensiero, non avrebbe ottenuto l'approvazione del Congresso. Ma ho pur pensato che oggi si iniziava soltanto una discussione, che la Federazione avrebbe poi continuato ad agitare lungamente. Quindi m'è parso opportuno accedere all'ordine del giorno che si preparava a presentare il Salvemini [1]), come quello che,

Vedi questo ordine del giorno nell'*Appendice* di questo volume.

esprimendo il pensiero più prossimo al mio fra quanti se n'erano manifestati, poteva essere per me quasi il programma minimo della propaganda laica, in cui spero s' impegni oggi la nostra Federazione. Ma, dichiarando di consentire in quell'ordine del giorno, dichiaro fin d'ora, che, se voteremo su di esso, darò naturalmente voto contrario ai due punti che ho combattuti, concernenti l'insegnamento religioso nelle scuole elementari e nei convitti (*applausi prolungati*).

3

DOPO IL CONGRESSO

Il discorso che precede, e che ho voluto riprodurre testualmente dagli atti ufficiali del Congresso di Napoli con i pochi segni di assentimento e i molti di riprovazione, che esso a volta a volta suscitò nell' uditorio quando venne pronunziato, devo confessarlo, non giovò più della precedente Relazione alla causa che difendevo: ossia non giovò punto. La discussione continuò con la stessa confusione da me deplorata, finchè il professore Trojano presentò un ordine del giorno, che rispondeva manifestamente alle tendenze prevalenti nell'assemblea, e fu infatti approvato per acclamazione. Dagli atti del Congresso (p. 288) risulta che io solo votai contro; [1]) come contrario fui a tutte le parti dell'ordine del giorno di quello sùbito dopo proposto dal professore Alberto Conti, e approvato anch'esso in parte ad unanimità di voti, e in parte a grande maggioranza: ma seguìto poi da lungo strascico di commenti e schiarimenti, non tutti onorevoli per i professori che l'avevano votato, in specie, pel comma quarto di esso, con cui la Federazione deliberava di « promuovere la laicità del personale insegnante nelle scuole dello Stato ».

Riproduco in appendice questi due ordini del giorno, come documenti strettamente connessi alla mia Relazione: poichè, a sentire il Ricchieri [2]) essi rappresentano per

[1]) [In verità votò contro anche il prof. Raffaele Valerio].
[2]) *Impressioni sul Congresso*, nella « Corrente » del 15 ottobre 1907.

l'appunto un voto che ha un valore «come protesta (!) contro un certo abuso di logica, per il quale il Gentile è sembrato giungere a conclusioni contrarie alle premesse e contrarie allo spirito laico». Secondo il Ricchieri, infatti, e secondo la maggioranza dei colleghi del Congresso di Napoli, ci sarebbe stata una vera contraddizione tra la prima parte del mio scritto, in cui si fa la diagnosi dei mali della scuola confessionale, e la seconda, in cui si propugna la necessità d'una fede filosofica e magari religiosa nella scuola.

Questa la impressione del Ricchieri; il quale trova perciò naturalissimo che il congresso insorgesse: «E insorsero là — non si dimentichi — dove un Bartolo Longo esercita la sua ignobile industria di sfruttamento dell'ignoranza dei volghi; là dove ogni anno un puerile miracolo si rinnova davanti agli occhi non di sole turbe attonite ed ansiose, e a volte ingiurianti perchè il santo ritarda ad obbedire, ma anche davanti ad altissimi, per quanto poco intelligenti, personaggi ufficiali; là, infine, dove più triste è lo spettacolo di miseria e d'abiezione d'un popolo tenuto per secoli asservito alla superstizione ed educato alla scuola confessionale». La morale della favola, insomma, sarebbe: che se pure gl' insegnanti secondari a Napoli andarono oltre il segno e diedero prova di un'intolleranza settaria ingiustificabile, come dimostrò l'opinione pubblica ne' suoi commenti alle conclusioni del Congresso, la colpa non è degl' insegnanti che presero deliberazioni che io combattevo, anzi.... mia, e di Bartolo Longo, e di San Gennaro co' suoi miracoli, e d'un alto personaggio (che una volta, comandando la guarnigione di Napoli, si credette in debito di andare ad assistere a questi miracoli); e infine dei Borboni, anzi di tutta la storia napoletana (quale il Ricchieri se l'immagina).

Dopo di che a me non resta se non augurare alla scuola italiana che un'altra volta che i suoi professori vorranno tornare sulla delicata questione, non abbiano di nuovo la cattiva sorte di radunarsi a Napoli e di trovare una logica pari alla mia nel cervello del relatore che saranno per scegliere.

Per ora, dunque, mi restringo a constatare questo fatto: che se la questione proposta al Congresso di Napoli

era, come io credo, la definizione della scuola laica, o se si vuole, il programma, che la Federazione su questo punto dovrebbe promuovere, tale questione è rimasta intatta: perchè il concetto della laicità, affermato nelle parole del Trojano, è meramente verbale e vuoto, cansando quel nodo del dibattito, sul quale io m'ero sforzato di richiamare l'attenzione. La scuola laica, si disse, è quella che ha un «contenuto strettamente scientifico»: partendo dal presupposto che altro sia fede, altro scienza, poichè l'una è un «sapere fiduciario, opinativo», l'altra un «sapere dimostrativo e necessario». Ora è chiaro che secondo il cattolico la fede è tutt'altro che un sapere fiduciario e opinativo; anzi è essa il vero sapere dimostrativo e necessario: tanto almeno quanto la scienza di cui parla il Trojano, che ha anch'essa i suoi limiti, e finisce anch'essa in un mistero. E chi non lo vedesse chiaro, legga le lucide osservazioni fatte in proposito dal Lombardo-Radice. [1]). Il punto da chiarire era appunto questo: qual è il sapere dimostrativo e necessario? *Quid est veritas?* — E ho paura che il Trojano pel primo non si sarebbe spinto più in là di Pilato: con quanto vantaggio della laicità della scuola ognun vede.

Il solo significato possibile della formula del Trojano è che contenuto della scuola laica debba essere non la metafisica, ma il sapere sperimentale. Ed egli infatti esemplificava accennando la costituzione chimica dell'acqua (H^2O) dimostrabile empiricamente. Ma se non fosse altro che questo il contenuto «strettamente scientifico» di cui si va in cerca, io non saprei vedere poi la ragione perchè se ne dovrebbe escludere la fede nel miracolo di San Gennaro, che è bene un fatto sperimentabile, da quanto la composizione dell'acqua.

Dunque, *quid est veritas?* Si provino a rispondere i professori italiani; e discutano, e ridiscutano sempre la loro risposta, e non affermino mai una volta per tutte, quasi per partito preso e a colpi di maggioranza: e vedranno che un po' per volta la scuola si verrà laicizzando davvero, continuando e affrettando il suo spontaneo processo di lai-

[1]) *Nuovi Doveri*, I, 230.

cizzazione. A quella domanda però non risponde la chimica, sibbene la filosofia, magari sotto forma di religione, che non è se non una *philosophia inferior*: risponde l'uomo, che è poi il vero e genuino «contenuto» di tutte le scuole.

Alle critiche mosse alla mia Relazione da parecchi scrittori, i quali non ne videro interamente lo spirito, come i professori E. Calenda[1]) e M. Siotto Pintor[2]), non potrei rispondere senza rifare tutta la Relazione e spiegare molti concetti, che in essa son presupposti, ma che son chiariti in altri miei scritti, anche di quelli raccolti in questo volume. Il prof. Calenda, p. es., dice molte cose giuste intorno alla libertà dello scolaro: ma ha torto di credere che siano contrarie a quello che io ho detto dei limiti di questa libertà. Il prof. Siotto Pintor poi, che non conosce direttamente la mia Relazione, s'è ingannato grossamente intorno al senso di qualche mia frase letta nei giornali.

Amo piuttosto rispondere a una difficoltà che fu accennata al Congresso dal Troiano e da altri, e che mi venne poi riproposta da un amico; e dev'essere sorta realmente nell'animo di molti a sentirmi condannare i dommi religiosi in nome della filosofia, e pur chiedere che essi vengano insegnati nella scuola popolare.

— Dovremo, dunque, insegnare, o lasciare che s' insegni nella nostra scuola ciò a cui non crediamo? — «Io non andrò mai nelle elementari» dice l'amico «a discutere della verginità dopo il parto; ma non voglio neanche sia insegnato ai bambini, che il mondo fu creato da Dio in sei giorni, e ci è stata una donna vergine prima, durante, e dopo».

Nell'esempio è tutta la debolezza dell'argomento: perchè non questo domma di Maria «vergine prima, durante e dopo» insegna il catechismo cattolico, nè al bambino nè all'adulto. Non lo insegna al bambino perchè non entra in particolari che al bambino facciano intendere il primo durante e dopo; non all'adulto — e questo è l'essenziale — perchè non gli presenta questo domma come una verità

[1]) *La libertà nella scuola*, Napoli, Morano, 1907.
[2]) *Per la sincerità in tema d' insegn. religioso*; nella «Riv. di filos. e sc. affini», Padova, 1907.

che stia per sè, come una verità particolare analoga a quelle fornite dalle scienze naturali. Tutto il catechismo, come ogni fede, è un sistema, di cui ogni proposizione ha un significato solo nel sistema. Così un teorema filosofico, staccato dal complesso delle dottrine a cui appartiene, apparisce un paradosso, contro cui il senso comune non può non ribellarsi. Ma si può giudicare col senso comune una produzione che ha valore soltanto per uno spirito che se ne è elevato, o, in ogni modo, allontanato, col suo senso speciale, che non è comune? Ora rifletta il mio amico, che crede alla serietà della storia: anche cotesta fede nella verginità della madre del Cristo, ha trovato per tanti secoli una gran quantità di pensatori — che pur non ignoravano che la verginità è naturalmente in antitesi con la maternità — che l'han creduto. Perchè l'han creduto? L'han creduto perchè questa credenza era per loro una necessità nel sistema della fede, com'essi la concepivano.

E così è di ogni domma: pillola indeglutibile fuori della fede; cibo normale e desiderato per chi sia educato da essa, la quale non ha il valore che ha (quale che essa si sia, cattolica o maomettana) in ragione dei suoi dommi determinati secondo le contingenze storiche dello sviluppo del pensiero religioso, ma in ragione della generale intuizione della vita e del mondo, a cui essa s'informa.

Ora a me non cattolico non preme che sia insegnato nella scuola per l'appunto il domma della Vergine madre: ma preme che si mostri la vita con tutta la serietà, in cui può mostrarla una fede religiosa; e poichè nelle condizioni contingenti del nostro paese, non credo che la maggioranza, almeno, delle nostre scuole possa ammettere altro insegnamento religioso che il cattolico; poichè questo insegnamento comprende poi anche questo domma della Vergine-madre; e poichè bisogna qui prendere o lasciare, e non posso io riformare la religione che si fa e s'è fatta da sè, — io devo avere il coraggio di tirar la conseguenza necessaria delle mie premesse, e volere che s'insegni anche il domma della Vergine-madre. — Dunque, il falso? — Tutt'altro! Il mito non è il falso, anzi la stessa verità in forma inadeguata, perchè fantastica, e quindi incongrua e contradittoria, per contrad-

dizioni che si possono eliminare traducendo la stessa verità in una forma superiore; ossia in concetto. Qui si può dire che non ci sia opposizione di falso e vero, ma distinzione di gradi inferiori e superiori della verità. E se volete considerare il domma religioso come errore, fate pure; ma a patto d'intendere l'errore non come il contrario del vero (cioè di un *certo* vero), anzi come un momento, insufficiente come tale, e però destinato a esser superato, dello stesso vero. E dove il concetto non può entrare perchè suppone un'attitudine filosofica che non è del popolo e non è dei bambini, il mito è tutta la verità. Certo è una verità, ripeto, che vale più di quella scienza che si vuole nelle scuole elementari e fin nel giardino d'infanzia. Mitico è anche il *Pater noster*, che vi insegna il catechismo. Ma di fronte al maestro che insegna il *Pater noster*, il maestro laico che preferisce insegnare che l'acqua è composta di due parti d'idrogeno e una di ossigeno, — non se l'abbiano a male i chimici, — ci fa una ben meschina figura. Perchè non è già che egli metta realmente da parte ogni religione; ma mette l'acqua al posto del padre *qui est in coelis*: e dal cristianesimo indietreggia fino al materialismo del feticista: poichè, se non badiamo alle parole, ma alle cose, Dio non è altro che l'oggetto assoluto del conoscere: e se noi diciamo che l'acqua — quando si parla dell'acqua — è tutto, e che l'acqua è, l'acqua allora è Dio!

Non si tratta di ricondurre o scacciare per sempre Dio dalla scuola: a questo bisogna bene riflettere; ma solo d'intendere il Dio che c'è, in modo degno della civiltà nostra e delle esigenze eterne del pensiero umano. Un Dio degno anche attraverso i veli e le forme fantastiche dei miti il filosofo può riconoscerlo e riverirlo nelle credenze religiose, massime nella cristiana, anzi nella cattolica (poichè il cattolicesimo par dimostrato dalla storia la sola forma possibile del cristianesimo come religione positiva): non lo vede affatto nella *scienza* del laico, che è una mezza scienza. Onde, volendo nella scuola quelle credenze, non vuole qualche cosa a cui egli non creda, benchè per sè si ritenga al di là d'ogni religione. Egli depone nell'animo dei piccoli certi germi, che per lui sono germi soltanto; ma perchè germi, potranno un giorno germogliare, e da miti farsi concetti,

da religione libero pensiero filosofico. La scuola potrà dire ai piccoli con Gesù: *Adhuc multa habeo vobis dicere: sed non potestis portare modo. Cum autem venerit ille Spiritus veritatis, docet vos omnem veritatem* (IOAN., XVI, 12-13). Lo spirito di verità verrà dopo, cogli anni, se potrà venire: per intanto stieno contenti all'insegnamento popolare ed essoterico, di cui solo son capaci: ma che non è errore, perchè, per dirla con lo stesso Gesù: *Spiritus suggeret vobis omnia quaecumque dixero vobis* (IOAN., XV, 26). E questo è l'altro punto su cui bisogna insistere: l'identità, nonostante le differenze, di religione e filosofia.

Infine, devo avvertire ancora che io ho discusso qui la questione teorica, e che in pratica ci sono difficoltà da eliminare, e però da studiare? Ci sono, lo so anch'io; e gravi più di quel che non s'immaginino i molti nemici dell'insegnamento religioso. A capo di tutte, la preparazione dei maestri adatti a una scuola in cui s'insegni (e per me dovrebbe insegnarsi da chi è in grado di farlo; e pel cattolicismo non può essere il maestro laico) il catechismo. Oggi, per questo lato, la scuola normale *neutrale* ci dà i maestri e quel che è peggio, le maestre *neutre*. Bisogna riformare la scuola normale, e però l'Università che ne prepari gl'insegnanti, introducendo in questa la storia delle religioni, la quale con la conoscenza dà la tolleranza e il rispetto, che viene dal comprendere, e quindi valutare. Ma questo già supporrebbe in Italia una profonda modificazione del sentimento pubblico, che non so quando possa avvenire, o se sia mai per avvenire. La recente discussione della Camera pro e contro l'insegnamento religioso non lascia per ora adito a liete speranze.

La soluzione insomma da me accennata vuol essere un imperativo, una norma, più che una proposta pratica. Vuol dire che, *se le relazioni dello Stato con la Chiesa in Italia lo permettessero* (o *quando lo permetteranno*) l'istruzione morale della scuola elementare dovrebbe (o dovrà essere) schiettamente religiosa e, se o in quanto cattolica, affidata alla Chiesa, che è nel cattolicismo il solo organo della dottrina religiosa. Finchè la condizione richiesta non sia una realtà, bisogna contentarsi, in mancanza d'un vero e proprio in-

segnamento religioso, d'un insegnamento che sia almeno favorevole e concorde all' insegnamento religioso estraneo, della Chiesa e della famiglia. Si deve volere un maestro che apprezzi il valore del fatto religioso e indirettamente lo promuova, dove oggi, generalmente, lo combatte, per colpa della falsa pedagogia, da cui è stato preparato, o meglio, spreparato, al suo ufficio.

Resterebbe a dire qual dev'essere il rapporto dello Stato con la Chiesa, perchè sia possibile questo ricorso del primo all'opera della seconda per la funzione scolastica. Ed è certamente questione che meriterebbe di essere trattata largamente e di proposito. Qui non posso se non accennare un pensiero, che potrebbe del resto dedursi dal concetto che in questo volume si difende della funzione educativa dello Stato, e insieme della libertà assoluta della filosofia nell' insegnamento. Come la filosofia può essere strumento di cultura sociale e come tale, per il suo valore *pratico*, essere organizzato nel sistema dello Stato, senza perdere la sua indipendenza teoretica di produzione sopramondana dello spirito; così la religione, come istituto sociale, non può essere (e non è stata mai) se non un organo dello Stato, che *praticamente* lo crea sempre in quanto lo riconosce, anche se gli si assoggetti, senza cessare perciò di essere, in quanto commercio dell'anima con Dio, un momento sopramondano, anch'esso, dello spirito. La filosofia è superiore allo Stato, e lo contiene; ma il professore di filosofia è organo dello Stato; così la religione contiene lo Stato, ma lo Stato contiene la Chiesa. La teoria della separazione dello Stato dalla Chiesa disconosce in sostanza questa differenza tra religione, come momento dello spirito, e quindi cosa privata, e Chiesa, come istituto sociale, e quindi fatto pubblico, che non può non esistere per lo Stato.

Lo Stato non crea la religione, come non crea la filosofia, nè l'arte. Ma ciò non impedisce che riconosca le istituzioni sociali che traggono alimento spirituale da esse: perchè l'uomo che crea la filosofia, l'arte o la religione, non può sottrarsi alla storia, e superare empiricamente lo Stato: egli resta sempre un cittadino. Ora c'è il cittadino che vale socialmente come poeta (p. es. per la sua proprietà letteraria)

o come ministro di religione, o come professore di filosofia: ed esso fa parte allora dello Stato, e lo Stato lo domina perchè lo contiene e lo risolve in sè con tutta la sua poesia, la sua religione, la sua filosofia.

Con tutta: qui è il segreto della libertà: onde lo Stato può impedire la pubblicazione di un'opera d'arte (o pretesa opera d'arte) dannosa alla pubblica moralità; ma non può fare che l'opera d'arte, che esso lascia passare, sia altra da quella che è; può destituire un professore di filosofia che faccia della cattedra un mezzo di propaganda anarchica; ma non può col suo programma fare il professore e creare il pensiero che non c'è: dentro i limiti consentiti dalle sue finalità egli intanto risolve in sè l'arte e la filosofia de' suoi membri, in quanto riconosce la loro libertà, cioè in quanto conserva l'una e l'altra. Così è della religione. Il Papa, anzi ogni fedele, farà liberamente la propria religione; e lo Stato può, a' suoi fini, riconoscere la Chiesa, e quindi servirsene, senza menomarne la libertà, incoercibile dal punto di vista religioso. In questo caso lo Stato non rinunzia alla sua funzione educativa, per cederla alla Chiesa; anzi fa la Chiesa organo suo, risolvendola in sè; come in certo modo ha risoluto in sè, in Italia, la Federazione degl'insegnanti medi (trattando, p. es., per mezzo del Governo, col Consiglio federale).

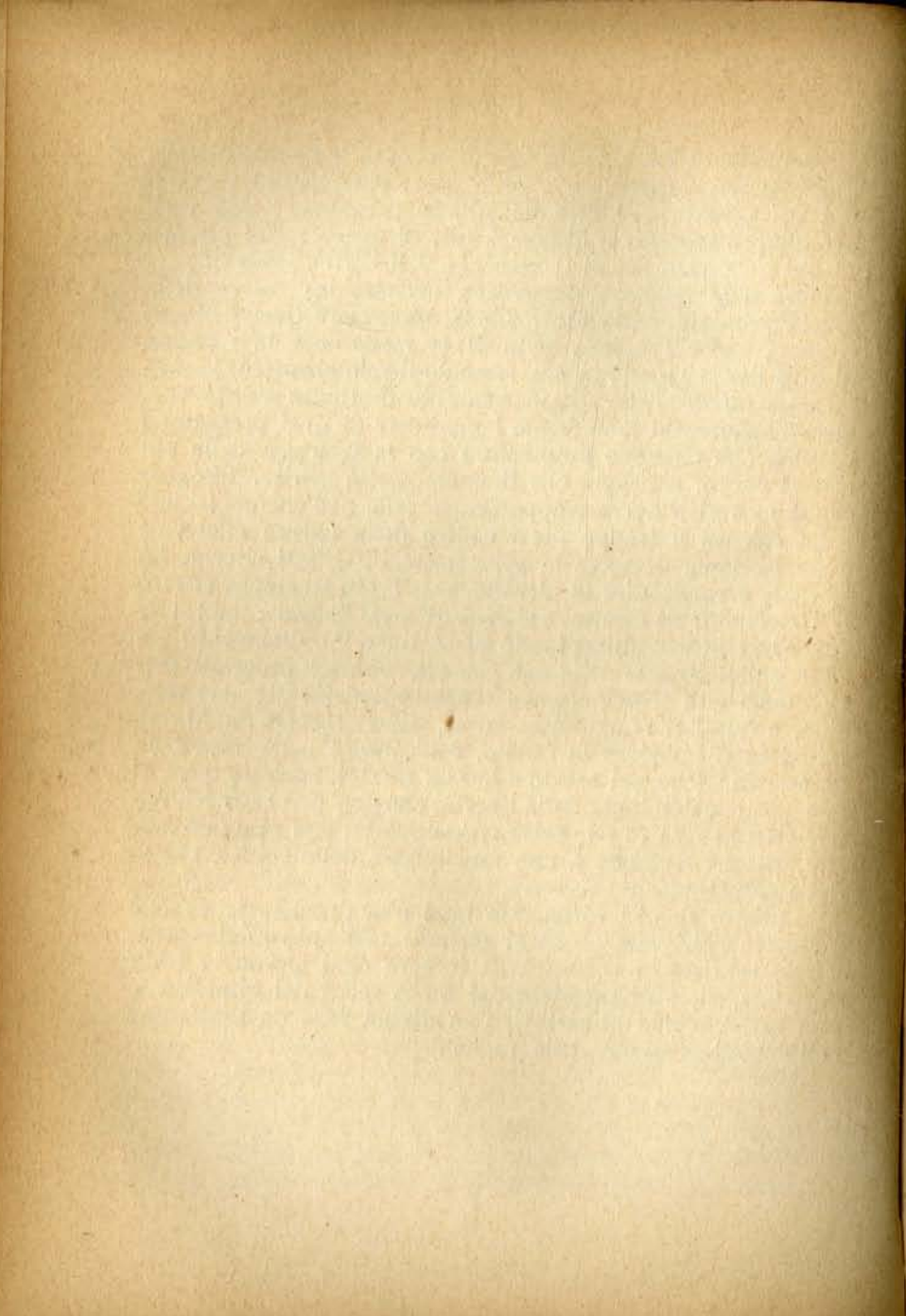
Non occorre dire che lo Stato, dal mio punto di vista, avendo in sè, in quanto Stato, il divino, non ha bisogno d'averlo d'accatto dalla Chiesa. La Chiesa non è forma dello Stato, ma del popolo nel senso corrente della parola, cioè di una parte della *materia* dello Stato, parte che riceve il suo valore di elemento dello Stato moderno, veramente libero e autonomo, in quanto poi si integra nel tutto con gli elementi superiori, che sono quelli più adatti a recare in atto l'essenza dello Stato. Lo Stato infatti come funzione sociale pedagogica non abbraccia soltanto la Chiesa (nella scuola popolare), ma anche la filosofia o la scienza (nella scuola media e superiore), per cui eleva la verità della religione alla forma concettuale del sapere scientifico. Sicchè lo Stato, quale viene per tal modo concepito, non è intollerante: non professa in modo perentorio e assoluto una religione sua,

Ma ammette invece e adotta la filosofia, nella sua libera vita di critica e ricostruzione perenne, e la religione assume come grado e primo momento indispensabile di questo lavoro ulteriore della ragione. Lo Stato così concepito è lo Stato più libero e più liberale che si possa concepire. Non ha, si badi bene, in quanto Stato, ragione di prescegliere una piuttosto che un'altra forma di religione come dottrina della sua scuola. E come tra i vari indirizzi e dominî del sapere scientifico non ne preferisce alcuno quale contenuto più appropriato a' suoi fini nell'ordinamento delle scuole; ma apre tante scuole o istituisce tante cattedre, quante ne occorrono via via ai bisogni della cultura scientifica del paese — cultura, che non crea, ma solo favorisce; — così non può aver ragione di preferire questa a quella religione. Ma deve, per promuovere la cultura religiosa in conformità dei bisogni religiosi storicamente vivi nella nazione, aprire la scuola alle chiese, che nella nazione ci sono: al solo cattolicismo, se altre chiese non si facciano avanti e non paia, pel numero dei loro fedeli, che possano pretendere scuole per sè: non altrimenti che si fa dei ginnasî e delle scuole tecniche, e delle varie specie di scuole tecniche, e delle scuole medie maschili e femminili, le quali s'istituiscono o no, non già per valore assoluto che l'una o l'altra di esse abbia o non abbia di fronte allo Stato, ma per opportunità determinata da condizioni di fatto, indifferenti o indipendenti dai fini dello Stato.

Che se in un comunello, su 1000 famiglie, 998 chiedano l'insegnamento religioso cattolico e una preferisca l'evangelico, e l'altra il musulmano, non è ragione che lo Stato abbia ad obbligare quel comune ad aprire tre scuole con tre catechismi diversi, affinchè tutti siano contenti: proprio come esso non apre, o non dovrebbe aprire, un ginnasio in una cittadina di provincia perchè ci sono tre o quattro famiglie di signori, che preferirebbero non mandare lontani i loro figliuoli, cui occorre un corso d'istruzione classica. Che se poi un grosso nunumero di famiglie non volesse punto religione di nessuna sorta nelle scuole, o perchè lo Stato, che giustamente non si tiene in obbligo di contentar le famiglie per un 7, invece di un 8, richiesto per una licenza senz'esame, dovrà arrendersi loro quando, invece di un piccioletto punto, si tratta,

nientemeno, di Dio? Anche in questo caso il fine di cultura e di moralità propria dello Stato deve prevalere sui pseudo-fini dei privati, per fare da ultimo prevalere i fini veri, per quanto ignorati o disconosciuti, di questi stessi privati.

Ed è ridicolo ormai temere che o il cattolicismo in particolare o la religione, in genere, agendo, per mezzo della scuola primaria, sullo Stato possa minacciare quella libertà politica, che è l'essenza dello Stato moderno e la garenzia di quel libero sapere, in cui, secondo il mio concetto, la *philosophia inferior* della religione sarebbe destinata a risolversi. Questi spauracchi sono degno ingrediente di quei programmi politici, che debbono ammantare con la rettorica delle parole il vuoto, o peggio che il vuoto, dello spirito. Bisognerebbe in verità avere troppo scarsa fede nell'energia sociale della scienza e troppo poco vedere della natura effettuale della moderna democrazia per temere di siffatti ritorni. La scienza, e voglio dire la filosofia, non è più rinchiusa dentro le Università; s'è diffusa, e si diffonde ogni giorno penetrando tutta la cultura, alimentando di sè tutto l'ordinamento sociale e illuminando della sua consapevolezza il progresso storico della vita economica. La religione socialmente si rannicchia, e quasi si raggomitola su se stessa, mentre la libertà minaccia d'invadere la Chiesa, e d'attrarla nell'orbita della democrazia (che poi sarebbe la sua morte). Rimessa però al suo posto e dominata dalla libertà, che non può esser lei, ma dev'essere sopra di lei, e deve presupporla, essa non può morire, perchè risponde a una fanciullezza dello spirito, che si deve perpetuamente rivivere.

Indietro non si torna. Ma guai alla democrazia — che è libertà spirituale — se si gittasse nell'abisso del vuoto, e non sentisse la necessità di toccare ogni giorno la terra per rialzarsi, e di prendere dal fuoco sacro dei templi, che non saranno mai abbattuti, una divina fede da martellare sull'incudine eterna della ragione.

VI.

Per la scuola primaria di Stato.

Discorso tenuto in Castelvetrano

il 7 aprile 1907.

Concittadini ed Amici!

Io non sono qui in veste d'uomo politico per aver accettato l'onorevole invito rivoltomi da questo benemerito Comitato « Pro Schola » di venire ad esporvi la mia opinione intorno alla questione viva dell'odierna politica italiana, l'avocazione della scuola primaria allo Stato. Non ho creduto di procurarmi un'occasione per entrare in un agone che non è il mio, e tanto meno schierarmi qui con un partito.

Sinceramente vi confesso che qui mi trasse la forza che ebbe sull'animo mio l'affettuoso grido della città nativa, da me non mai dimenticata, e da cui ho sempre sentito di essere ricordato oltre quanto meritasse il troppo poco di bene, che m'è accaduto mai di fare, ma non oltre, certo, quanto è il bene, che le ho sempre fervidamente desiderato e augurato: di quel bene, soprattutto, che è nell'indole mia di augurare a un paese: la cultura intellettuale, che è pure cultura morale e strumento primo e potente di prosperità economica; la cultura, che è dignità umana e redenzione individuale e civile. E mi parve, che in questo augurale risveglio, che in Castelvetrano è cominciato, del pubblico interesse per le questioni scolastiche, i miei concittadini volgessero il pensiero a me, che mai non avevo tentato il passo fuor dell'ombratile vita degli studi puramente liberali, quasi per affermare, che il problema, che oggi intendono agitare, per loro ha un significato prevalentemente ideale e morale; che essi intendono quasi risoluta la questione della presente opportunità pratica del problema; e preferiscono

guardare piuttosto alle ragioni ideali della istruzione come funzione di Stato, e al valore intrinseco degl' interessi morali, che oggi si vuol difendere. Io ho detto tra me: ecco, i miei concittadini vogliono che si raccolga qui una volta il nostro popolo che non s'è mai preoccupato abbastanza delle scuole che ha, e tanto meno di quelle che non ha, e pur dovrebbe avere; si raccolga a riflettere sull' ufficio e sui bisogni appunto delle sue scuole, che è come dire del suo spirito; intorno ad uno dei suoi, che alla scuola ha consacrato la vita, e ai bisogni dello spirito il suo pensiero e tutte le sue fatiche. Essi vogliono far udire una parola d' idealità in un soggetto, in cui dall' ideale scaturisce subito il reale della vita umana di tutti i giorni con le sue esigenze sempre più urgenti. E io son venuto, contento e grato, persuaso che ove riuscissi con la mia parola ad avviare il vostro interessamento per le sorti della scuola popolare, le speranze del Comitato « Pro Schola » non sarebbero state del tutto frustrate dalla scelta dell'oratore di questo importante Comizio.

La questione dell'avocazione della scuola allo Stato è duplice: è questione di diritto ed è questione di fatto. Da una parte si domanda se la funzione dell'educazione popolare spetti allo Stato o al Comune; dall'altra, se, date le condizioni presenti dell' istruzione elementare, qual'è impartita dai Comuni; date le condizioni economiche dei Comuni stessi, non sia espediente sottrarre in tutto o in parte le amministrazioni comunali agli oneri onde sono gravate per questa funzione, cui oggi pure insufficientemente provvedono, dell' insegnamento popolare; e se sia possibile, e in qual misura, riversare tali oneri sull'amministrazione dello Stato. Non si disconosce esplicitamente che la seconda questione è subordinata alla prima; ma molti la trattano come se ne fosse indipendente, e lasciando insoluta la prima.

In tal modo per fermo essa era considerata dalla legge Sonnino, che, mantenendo ai Comuni il diritto e il dovere dell' istruzione primaria, faceva intervenire lo Stato solo per integrare e compiere l'opera dei Comuni, dove questa per

speciali cause economiche riusciva inadeguata al suo fine. — In tal modo venne pure considerata nel comizio di Roma del 3 marzo 1907, dove l'on. Caratti negò l'autonomia comunale rispetto all'istruzione elementare, ma notò solo che l'autonomia va riconosciuta a chi ne è degno. « Non dobbiamo pensare », egli disse, « di toglier l'autonomia a quei Comuni i quali hanno fatto ben più di quello che le leggi prescrivevano ed imponevano all'Amministrazione comunale di fare. Sia l'autonomia il premio di quelli che adempiono all'obbligo dell'istruzione, e sia quindi reso possibile a quei Comuni, che vogliono riconquistarla, dopo averla perduta, di poterla riprendere; ma non sia mantenuta la scuola ai Comuni che si trovano in condizioni finanziarie così misere che non possono più fare neanche quel pochissimo che han fatto sin qui ». E l'on. Turati ribadì: « Il Comune che dà la scuola e sa darla, è la famiglia che educa il suo bambino. Ma dove la famiglia non sa educare, allora lo Stato interviene per la coltura d'anime che ha, cioè pel suo potere penale; interviene come un curatore di fallimento, che accorda sì o no la moratoria al fallito. In questo senso io intendo l'avocazione allo Stato delle nostre scuole » [1]. E l'ordine del giorno approvato in quel comizio invocava « dall'opera immediata del Parlamento: *a*) una dotazione della scuola popolare di gran lunga maggiore della presente, che porti l'Italia al livello degli altri Stati civili, intensificando l'insegnamento nei Comuni rurali nelle scuole diurne serali e festive, e istituendo l'auspicata casa della scuola; *b*) l'avocazione, *dovunque occorra*, della scuola allo Stato mediante un'amministrazione autonoma, largamente decentrata, inspirata ai più razionali e positivi principî della laicità e della scienza; *c*) l'obbligatorietà d'ogni forma d'assistenza scolastica (refezione, vesti, libri) e di tutte le altre istituzioni integrative della scuola, come necessario compimento dell'obbligo scolastico ».

L'on. Di Rudinì s'è dichiarato anche lui dell'avviso, che non si tratta di togliere, in generale, ai Comuni la funzione dell'istruzione popolare. «Si tratta », egli ha detto, « di sa-

[1]) Vedi la rivista *I diritti della scuola* del 10 marzo 1907.

pere se lo Stato italiano, dopo cinquant'anni dalla sua costituzione, debba ancora tollerare questa piaga verminosa dell'analfabetismo; si tratta di sapere se deve ancora durare la commedia della scuola obbligatoria che ci dà il 50 % degli analfabeti. La scuola elementare è stata un grande insuccesso, e perciò una grande vergogna. Riparare al malfatto sarebbe davvero un bene. Ma l'intervento dello Stato, che potrebbe essere utile nei Comuni rurali, *sarebbe davvero evitabile nei grandi Comuni*, i quali fecero il debito loro, ai quali la civiltà deve riconoscenza. *Lo Stato, intervenendo nei grandi Comuni, sarebbe un vero elemento di disorganizzazione*; se intervenisse in quei luoghi dove mancano i mezzi per costituire una scuola efficace, io credo che farebbe il debito suo. L'intervento dello Stato, anche in questi casi, deve essere preparato di lunga mano; e dovrebbero essere costituiti organi speciali, con diritti, doveri, e responsabilità proprie, acciocchè non si ripeta nella scuola la stessa confusione che vediamo nelle ferrovie di Stato» [1]).

Allo stesso punto di vista si è collocato anche l'on. Colajanni, il quale ha scritto: «Avochiamo la scuola allo Stato in quanto alla parte finanziaria; aumentiamo l'autonomia dei Comuni in quanto al resto. Se i Comuni saranno liberati dalla preoccupazione finanziaria, metteranno molto maggior diligenza nell'invocare il rispetto delle leggi, nello interessamento per la scuola, nel promuovere l'istruzione popolare. I Comuni, che potranno e vorranno spendere, avranno sempre largo campo a spiegare la loro benefica attività, consolidando l'istruzione acquistata nelle scuole elementari, allargando la cultura, favorendone le applicazioni pratiche» [2]).

Pensiero molto oscuro, in verità, e troppo indeterminato, suggerito al Colajanni dai comitati scolastici (*School Boards*) inglesi, che già per altro, in Inghilterra parve opportuno sopprimere: e che tanto meno potrebbero far buona prova in Italia, rappresentati dalle Amministrazioni comunali, che

[1]) *Giornale di Sicilia* del 9-10 marzo 1907. V. anche una lettera del Di Rudinì, pubblicata nel *Risveglio magistrale* di Palermo, dell' 8 aprile 1907.

[2]) *Rivista popolare* del 15 marzo 1907.

il Colajanni sa qual uso abbiano fatto finora della parte d'autonomia loro attribuita dalla legge in fatto d'istruzione, almeno nei Comuni per cui più urgente apparisce ora l'avocazione della scuola primaria allo Stato.

Ad ogni modo, senza entrare in discussioni particolari, anche il Colajanni ritiene che l'autonomia comunale debba cedere soltanto innanzi alle difficoltà finanziarie. Più autonomista del Rudinì e, naturalmente, del Turati, egli, da buon individualista e decentralista all'inglese, non domanda allo Stato altro che milioni: persuaso, — nonostante le accuse che egli pur move alle autorità comunali, — che la migliore educazione popolare sia quella che i singoli Comuni possono ordinare, ciascuno per suo conto, liberi da ingerenze governative. Benchè non riesca poi tanto facile intendere com'egli stesso, con una tale convinzione, possa mettere, e in prima linea, tra le ragioni dell'avocazione della scuola allo Stato la necessità di laicizzare la scuola: laicizzazione, che ineluttabilmente verrebbe a ferire a morte la vagheggiata autonomia dei comitati scolastici comunali.

Ma il punto principale della discussione per me è questo: che questi avocazionisti credono separabile dalla questione politico-didattica la questione politico-finanziaria. Vogliono che lo Stato s'interessi della scuola popolare per renderla possibile col fornirne i mezzi; non vogliono che lo Stato se ne interessi al punto da farne una propria funzione. Ma questa separazione delle due questioni a me non pare logicamente possibile, quando bene vi si rifletta; giacchè è assurda la richiesta dell'intervento dello Stato a compimento dell'opera comunale, senza riconoscere ed affermare che l'istruzione primaria è funzione imprescindibile dello Stato. Parlare di autonomia dei Comuni e fare obbligo allo Stato, — che con quell'affermazione di autonomia si viene a distinguere nettamente e contrapporre al Comune, — fargli obbligo di render possibile quella che dovrebbe essere esclusiva funzione del Comune stesso, è, a mio modo di vedere, una vera e propria contradizione. La quale non può non scemare, anzi distruggere, l'efficacia di tutte le ragioni, onde oggi tuttavia si domanda allo Stato l'adempimento del dover suo verso l'istruzione popolare.

Se questa istruzione fosse affare dei Comuni, paragonabile, secondo l'on. Turati, al diritto che ogni famiglia ha di educarsi i propri figliuoli, il problema presente, di cui tutti ci preoccupiamo in Italia, non sarebbe un problema nazionale, e neppur regionale. Problema nazionale non sarebbe l'analfabetismo della bassa Italia, che nel censimento del 1901 risultò del 65,09 % nella Campania, 69,51 nelle Puglie, 69,76 negli Abruzzi e Molise, 70,89 in Sicilia, 75,39 in Basilicata, 78,70 nelle Calabrie; perchè la percentuale era molto minore nell'Italia media, e giungeva al 21,58 in Lombardia, al 17,69 in Piemonte [1]). Non sarebbe neppure un problema regionale l'analfabetismo del 48,22 % delle province toscane, dove nel 1899, in ragione d'ogni abitante censito nel 1901, la spesa ordinaria per stipendi di maestri e contributo al monte pensioni era di soli 96 centesimi, meno che nelle Calabrie, dove si spendeva più di 87 centesimi e mezzo, molto meno che in Sicilia, dove si spendeva lire 1,03: non sarebbe un problema della Toscana, perchè queste cifre sconfortanti si riferiscono solo ai minori Comuni e non ai capoluoghi delle province; e sono anche più sconfortanti per quelli della provincia di Firenze, ma non per Firenze, che è tra le città dove meglio fiorisce, per antica tradizione cittadina, l'istruzione del popolo. Onde parve testè opportuno alla Deputazione provinciale di quella città proporre al Consiglio che facesse voto pel passaggio delle scuole primarie dai Comuni alle Province [2]).

Se ogni Comune dovesse educarsi da sè e a modo suo i figli del suo popolo, come, fino a un certo punto, ogni famiglia si educa i propri figliuoli, Firenze potrebbe disinteressarsi di Fucecchio e di San Casciano, il Piemonte potrebbe godersi le sue scuole e volgere le spalle alle Calabrie e alle isole.

[1]) Vedi l'importante studio: *Il problema della scuola popolare in Italia*, nella *N. Antologia*, 16 maggio 1904, dell'on. M. FERRARIS, il quale è tornato sull'argomento nella *N. Antologia* del 1º aprile 1907.

[2]) *Giornale d' Italia* del 29 marzo 1907.

Il problema dell'istruzione popolare, o Signori, — questo è oggi nella coscienza di tutti, — non è problema dei singoli Comuni, ma è problema della nazione: il più grave, il più urgente dei problemi nazionali: e il fatto che talune regioni su cento abitanti ne abbiano soli 21 e anche 17 analfabeti, mentre altre ne hanno più di 70; il fatto che le maggiori città abbiano organizzato splendidamente l'istruzione popolare, sussidiandola di tutte quelle istituzioni, che la rendono veramente possibile ed efficace, e che le minori invece e i piccoli Comuni non riescano ad adempiere per questo riguardo gli stretti obblighi imposti loro dalla legge, dimostra appunto che s'è tenuta mala via finora, lasciando ai Comuni, dalle Alpi ai tre mari così diversi per tradizioni di cultura e per vigore economico, la più eminente delle funzioni sociali, qual'è l'istruzione del popolo: dimostra, che a conti fatti, metà, se non più, di tutti gl'italiani, che pure, piemontesi o calabresi o siciliani o toscani, son tutti italiani, metà non sanno leggere e scrivere. E se lo Stato è di tutti gl'italiani stretti tra l'Alpi e i tre mari, se lo Stato è quale lo fanno essere tutti questi italiani; ognuno intende che i Comuni fortunati, o che han fatto il loro dovere, non meno dei Comuni sciagurati, che non l'han fatto o non han potuto o saputo farlo, devono sentire di esser parte di questo Stato di gente per metà analfabeta; devono anch'essi sentire che l'analfabetismo è piaga di tutta la nazione, e quindi anche di loro; e che alla cura di questa piaga anch'essi, pertanto, non certo in quanto Comuni autonomi, sibbene come parti integranti dello Stato comune, devono energicamente attendere. Giacchè si tratterebbe proprio di questo, anche quando lo Stato avocasse a sè le scuole dei soli Comuni morosi, o aiutasse questi nominando i maestri, che essi non possono nominare, e costruendo gli edifizi scolastici, di cui essi han tuttavia bisogno. Attraverso lo Stato i Comuni, degni, secondo gli on. Caratti, Turati Di Rudinì, Sonnino e altri, dell'autonomia, dovrebbero porgere la mano ai Comuni, che non ne son degni e capaci. Milano, Torino e Firenze dovrebbero pur contribuire, attraverso lo Stato, alla istruzione popolare di Castelvetrano, di Campobello, di Trapani! Contribuire dovrebbero, — s'in-

tende, ma giova notarlo e ripeterlo, — non pei fini e coi mezzi delle loro speciali amministrazioni, ma pei fini generali dello Stato, di cui fan parte, e coi mezzi dello Stato, a cui concorrono. Di guisa che, in realtà, l'autonomia, in apparenza conservata, giuridicamente verrebbe loro negata. Per l'autonomia infatti essi dovrebbero provvedere soltanto alla propria istruzione comunale e per atto del loro potere locale; laddove, non per autorità propria, sì in forza di superiore legge politica e per via dell'amministrazione dello Stato, verrebbero pure a contribuire alle spese dell'istruzione dei Comuni spodestati, già avocata allo Stato, e quindi politicamente appartenenti ai cosidetti Comuni autonomi: nè più nè meno autonomi allora per l'istruzione elmentare di quel che tutti i Comuni siano adesso per l'istruzione secondaria, al cui mantenimento tutti indirettamente concorrono.

Ci sono, certo, non trascurabili motivi per desiderare che sia mantenuta, dove è possibile, l'autonomia dei Comuni rispetto all'istruzione primaria; e sono quei motivi che a taluno fanno parere pericolosa, in generale, l'avocazione della scuola allo Stato. A tutti i tiepidi amici o nemici di quest'avocazione oggi ricorre spontanea sulle labbra l'osservazione: — Ma non vedete che cosa son diventate le ferrovie italiane, dopo che lo Stato le ha riscattate? — Alcuni, già teneri della scuola privata e a libera iniziativa cittadina per l'istruzione secondaria, combattono naturalmente l'avocazione, persuasi che i mali che affliggono la nostra presente scuola media derivino dalla legislazione troppo rigidamente uniforme, onde oggi lo Stato costringe quella dentro una specie di letto di Procuste; e che gli stessi mali s'attaccherebbero tosto alla scuola elementare quando passasse sotto il potere dello Stato. Altri si preoccupa delle funeste conseguenze del parlamentarismo, che verrebbero a risentirsi troppo frequentemente e gravemente nell'organismo delle scuole elementari, che più delle altre han bisogno di tranquillità e continuità didattica, di affiatamento amichevole e non turbato mai da interessi estranei alla scuola tra maestri e scolari e famiglie. Altri hanno l'occhio ai vantaggi innegabili provenienti dalla vigilanza prossima di

autorità direttamente interessate al buon funzionamento scolastico sopra i maestri, che mal potrebbe conoscere e reggere un'autorità governativa obbligata ad adoperare organi locali burocratici, disadatti per loro natura ad esercitare una vera e propria azione di vigilanza educativa.

Queste e altre ragioni addotte dagli oppositori odierni del concetto della scuola primaria di Stato accusano un grave errore di metodo, che io ho più d'una volta notato in discussioni scolastiche; e che è infatti uno dei più frequenti ostacoli alla visione della verità in questioni di questo genere: un errore che pare volgarmente una verità sacrosanta, ed è a pensarci su, uno di quegli errori che attraversano nella coscienza umana con più malefica potenza il trionfo d'ogni idea buona: uno, insomma, degli alleati più potenti del male. Quest'errore consiste nel mettere, per così dire, l'ideale e il reale, la teoria e la pratica, sullo stesso piano, come due vie divergenti, tra le quali, giunti che si sia al bivio, bisognerebbe risolversi e scegliere. E la scelta, s'intende, porterebbe a incamminarsi per una via allontanandosi sempre più dall'altra; per una teoria lontana sempre più dalla pratica; o per una pratica aliena sempre più dalla teoria; per la via dell'ideale, dove non puoi sperare d'imbatterti più nel reale; o per quella del reale sempe più buio, sempre più chiuso a ogni luce ideale, appunto perchè sempre più reale, più pratico, più concreto. Altro è la teoria, si dice, altro è la pratica. Questa la massima del senso comune. Ma dal senso comune bisogna pure guardarsi, poichè tante volte, come argutamente osservò il Manzoni, non va d'accordo nè anche col buon senso. E anche qui basta il buon senso ad avvertirci che una pratica senza nessuna teoria, senza nessun criterio, senza nessuna idea direttiva, come si dice, non è neppure pensabile: che l'uomo pertanto non può mai trovarsi a un bivio, in cui gli tocchi di scegliere tra la via della pura idealità astratta o della mèra realtà concreta; perchè ogni pratica e praticaccia ha pure la sua teoria per sè, il suo principio: una teoria molto facile, talvolta, a recarsi in atto, come tanto facile a concepirsi e determinarsi idealmente, che non ci si riflette nemmeno, e finisce col meccanizzarsi:

una teoria, che per la sua facilità stessa può essere indegna dell'uomo, di cui favorisce la pigrizia mentale, come arresta il progresso civile e morale.

La scuola del Comune ora è un fatto, o come si dice, la pratica: bene o male, va: e, in certi Comuni, va bene. La scuola di Stato invece è un'idea, una *teoria*. Attuate cotesta idea; mettete in pratica la vostra teoria, e avrete il disservizio scolastico come ora avete il disservizio ferroviario; avrete i maestri abbandonati a sè o malmenati dagli umori dei politicanti; avrete tutti i guai, che noi vi minacciamo. La vostra bella idea è bella, se pure è bella, in quanto idea; messa a paragone della pratica, perde tutto il suo valore, come lo perdono tutte le idee astratte, che non tengono in conto le tante difficoltà della vita reale. La vostra idea è lontana dalla vita.

A costoro si potrebbe rispondere: la vostra vita, o signori, è lontana dall'idea! — Ma, sarebbe una risposta degna di simili ragionatori, e non rispondente alla verità effettuale. Quel che io dico è, che un' idea l' hanno anche loro; in forza di essa, almeno, s'è costituita quella realtà di fatto, che essi difendono: la scuola come istituto comunale. Ma la loro idea, il principio dell' istruzione elementare impartita dal Comune, quasi una specie d'educazione paterna, è un principio che va giudicato e valutato al paragone del principio diverso dell' istruzione popolare di Stato. Il vero bivio, qui come altrove e sempre, non è tra teoria e pratica, ma tra una teoria e un'altra teoria, tra un' idea e un'altra idea. Giacchè, o Signori, in quanto all'attuabilità delle idee, si sa, che le idee alte, quelle che ci costringono a tener eretta la persona e alta la testa per mirare innanzi, sono sempre di attuazione più ardua, ma non sono perciò meno vere, non perciò meno degne che per esse noi ci sforziamo di vincere tutte le difficoltà: e si sa anche, che le idee più alte sono anche più luminose, e ci fanno scorgere nel reale vie nuove per lo innanzi non sospettate, e modi nuovi di plasmare e organizzare quella realtà, che è la vita sociale, che noi uomini facciamo. Le idee vere trovano da sè, possiamo dire, la via del reale, perchè se la fanno, quando già non ci sia. Ai probabili difetti di una scuola primaria di

Stato non sarà niente difficile, purchè si voglia, ovviare con una provvida legislazione, quando questi difetti si sapranno ravvisare e definire. A molti già aiuterebbe fin da principio a porre efficace rimedio l'esperienza organizzata dell' Unione nazionale dei maestri, come quella dei loro colleghi delle scuole medie; i quali ebbero l'anno scorso una legge, che ne assicura la condizione giuridica di fronte allo Stato; onde viene assicurata anche la vita regolare delle scuole. E altre leggi si vengono maturando, come quella sugli ispettori, che garentiranno, se elaborate con quella coscienza che è la condizione di tutte le opere buone, sempre meglio le funzioni dell' insegnamento, pubblico. Inconvenienti irrimediabili gli oppositori della scuola di Stato non ne hanno mai additati. E in quanto ai vantaggi della scuola del Comune che si verrebbero a perdere, io vi dico che questi vantaggi sono illusorî. Perchè le buone scuole, — quando le scuole ci sono, s' intende, — sono fatte non dagli assessori e dai sindaci, che se ne occupano, ma dai buoni maestri; come non sarebbero fatte dagl' ispettori dello Stato, ma, sempre, dai buoni maestri; che è come dire: 1° dalle buone scuole magistrali, che ora, pur troppo, non abbiamo [1]: 2° dalla buona scelta degl' insegnanti nei concorsi; buona scelta che ora spesso non abbiamo nepppure, poichè i criteri che vi prevalgono, malamente determinati per legge, possono non essere, e troppo spesso infatti non sono quelli della competenza tecnica e del reale interesse per la scuola. Ora, all'una e all'altra cosa ognun vede che non saranno i Comuni che potranno provvedere. E questi due punti, passi o non passi la scuola elementare allo Stato, richiedono urgenti provvedimenti: riforma delle scuole magistrali, oggi da noi in via di decadimento, e affatto insufficienti ai bisogni effettivi dell'istruzione popolare; legge sulla nomina dei maestri, la quale assicuri sinceramente la vittoria ai più meritevoli.

Ma, per tutti i guai presenti della scuola di Stato e per

[1]) Vedi le importanti considerazioni testè fatte sul proposito dal mio valente amico G. LOMBARDO RADICE, nel suo scritto: *L' istruzione magistrale e l' insegnamento della pedagogia*, Catania, Battiato, 1907 (*Studi sulla scuola secondaria*, II).

tutti i presenti vantaggi della scuola del Comune, sta questo grandissimo vizio di fatto, 'ndiscutibile, del nostro presente assetto scolastico: più di metà degli italiani sono analfabeti; sta questa vergogna e questa debolezza del nostro paese, innanzi al mondo; sta questo dimezzamento delle nostre energie umane nel mondo delle nazioni: sta quella miseranda emigrazione, che porta di là dell'Oceano bastimenti di carne umana, ignara dei diritti e della dignità d'ogni uomo vero; sta il nostro esercito, per metà ignaro della sua patria e refrattario agli sforzi tardivi della scuola militare; sta il nostro popolo, pel quale neppure i socialisti hanno più il coraggio di chiedere il suffragio universale [1]). Ecco l'istruzione popolare affidata ai Comuni!

Io mi permetto d'invitarvi a considerare, o Signori, che cosa è l'alfabeto. Perchè troppo oggi si parla di analfabeti e analfabetismo; e come accade di tutte le frasi fatte, che perdono il loro significato originario, anche queste parole si ripetono senza il senso vivo di quel che sia, di quel che importi viver la vita senza comunicare col pensiero altrui attraverso i segni noti della scrittura. E non di rado c'è avvenuto, pur nei nostri paesi, di sentir negare il pregio di quella elementare istruzione, che impartisce la scuola popolare: e affermare che quell'istruzione giova solo a mettere in grado di stendere una lettera di ricatto; o firmar cambiali, che diano modo d'avventurarsi in mal calcolate intraprese, onde cadono in rovina i piccoli patrimoni acquistati col sudore di tutti i giorni; o leggere libercoli corruttori e depravanti E pur troppo è vero, che la nostra presente istruzione popolare è insufficientissima; e nessun vantaggio può parere che se ne ricavi, anzi quel danno che qualcuno ne lamenta. Perciò dicevo, consideriamo che cosa significa l'alfabeto.

Le forze, onde l'uomo si serve per realizzare i suoi fini,

[1]) [E fu concesso più tardi senza che fosse veramente richiesto. Ed è stata, ed è la prova più dura imposta alle nostre istituzioni].

non c'è dubbio che possano tutte essere deviate dai fini veramente umani e abusate. Tutto può corrompersi nelle mani dell'uomo, per quel misto di bestiale e di divino, che egli è, e in cui appunto consiste la radice d'ogni suo progresso e grandezza. La religione, l'arte, la scienza, tutto ciò che vi ha di più elevato, di più nobile nella vita dell'uomo, voi sapete che in ogni tempo è potuto in taluni individui trasformarsi in strumento di malvagia perversione, di quanto può esservi di più basso e di più vile nella vita dell'uomo. Ma per questa trasformazione la religione non è rimasta mai religione, perchè è divenuta ipocrisia, e l'arte s'è fatta meretricio, e la scienza ciarlataneria. L'alfabeto del ricattatore non è l'alfabeto! L'alfabeto è il mezzo a cui ricorre lo spirito per fissare se stesso e le sue proprie determinazioni in forme fisiche che parlino ai sensi, e suoi e altrui, ora e poi, attraverso i secoli, allo spirito umano che si perpetua, e non muore. Questo spirito che si fissa determinandosi in una vita che vuole non passare, non è lo spirito del malvagio che tenta il ricatto; nè dello sciocco che tenta la intrapresa rovinosa; nè dello sciagurato che accidiosamente si sperda nelle letture depravanti. No, perchè quest'altro spirito non è lo spirito umano, anzi la sua degenerazione e falsificazione. E noi non dovremo buttar dalla finestra tutto il nostro denaro per paura delle monete false!

L'alfabeto solo, astratto, la semplice materialità del leggere e scrivere non esiste: è una pura creazione fantastica. Si legge e si scrive qualche cosa: idee, sentimenti, moti d'animo, come si voglia dire: sempre, umana spiritualità. E il vero alfabeto, perciò la vera scuola popolare, è quella che mette a contatto della vera spiritualità umana.

La spiritualità umana è l'ambiente dell'uomo, l'aria che noi respiriamo in quanto abbiamo un cervello che pensa e un cuore che batte: è il mondo in mezzo a cui viviamo. Il quale mondo è sì anche la natura che ci attornia: il cielo lucente o annebbiato, e la terra con i suoi monti e le sue pianure e i suoi mari: ma il cielo e la terra, che noi vediamo e sentiamo nell'animo nostro sopra e intorno a noi. È sì questo mondo di viventi, piante e animali, che servono ai nostri fini; ma viventi tutti a noi noti, più o meno, a seconda

delle relazioni in cui entriamo con essi, e che diventano, per così dire, tante corde anch'esse del nostro animo. Nel quale tutta raccogliesi, per ciascuno di noi, e s'annoda come in un centro la natura, in mezzo alla quale ciascuno si muove e vive, godendo o dolorando. Oltre la natura, il nostro mondo è la società degli uomini a cui apparteniamo: la nostra famiglia, la nostra città, la nazione, l'umanità, con tutta la rete fitta delle attinenze sociali, variamente differenziate dai mille interessi diversi delle attività umane, che si vengono maturando e moltiplicando nel corso della storia; e tutte traggono origine e alimento, come tutte hanno termine e vigore nello spirito umano. Tutto questo gran mondo, che ciascuno di noi sente a suo modo nello spirito suo, e per cui si agita, spera, prega, combatte; tutto questo mondo da cui ci vengono tanti gaudi e tanti tormenti, non è se non una parte del nostro mondo, del mondo umano civile. Perchè oltre tutto questo mondo che ci sta sotto gli occhi, in cui si svolge la nostra vita, con la ricchezza della sua molteplice esperienza, con tutti i sentimenti che la natura e gli uomini, che ci circondano, da vicino e da lontano, suscitano nell'animo nostro, ce n'è un altro, e assai più vasto, in questa stessa vita; il quale può rimanere ignorato, inavvertito agli uomini, come se non fosse, o balenar confuso all'occhio da lungi, o risonargli all'orecchio con vago rumorìo impercettibile: il mondo della cultura.

Vi sarà accaduto a tutti, o Signori, di mettere il piede in una grande biblioteca, nel cui silenzio solenne centinaia di migliaia di volumi conservano tutto ciò che di più umano fu vissuto da centinaia di migliaia di anime umane. Al frequentatore avido di rivivere tanta umanità già vissuta, avido di accogliere nel proprio animo quanto di verità o di bellezza fu mai conquistato dalla mente umana, che in tutti è sempre quella stessa mente, pensando che tanta parte, la maggior parte di quei libri, non potrà egli leggere mai, sopravviene un senso come di sgomento e di religioso terrore. Egli si sente lì, nel fluttuante mare dell'umanità, che non può tutto valicare, di cui non gli è dato di scorgere le spiagge lontane, come retto nella mente, che vive di assidua lettura e di comunicazione con altri spiriti, e quasi

vissuto da una forza trascendente la sua individualità, da un quasi dio, qual è parso infatti a molti pensatori l'Umanità. Agli occhi di lui, il facchino analfabeta, che entra lì carico di libri e guarda indifferente e muto i plutei e le scansie, apparisce più degno di compassione d'un cieco, — cieco com'è a quel mondo di luce spirituale, in cui egli vive. Giacchè questo mondo, che si dice materiale e reale, il mondo dell'esperienza attuale, che ognuno osserva da sè, è una piccola particella di quello che viene osservando lo spirito umano attraverso i secoli, confidando poi le proprie osservazioni e i sentimenti, che gliene provengono, alla scrittura. Ed è una particella, che senza il tutto, a cui appartiene, che è la storia della civiltà, non ha senso nè valore; perchè ogni pensiero, che noi oggi abbiamo e possiamo avere delle cose e degli uomini, quindi tutta la realtà, quale oggi ci si presenta, è conseguenza di quel che fu pensato prima di oggi, continuazione della realtà quale si presentò alle menti umane fino a ieri. Niente di ciò che ci circonda è intelligibile, e cioè niente è veramente veduto da noi, senza la conoscenza di ciò che lo ha preceduto o di ciò che vi corrisponde altrove, senza quella conoscenza, che si apprende solo dai libri, che ci fan parlare con gli uomini morti da un pezzo o viventi lontani da noi.

L'alfabeto è il vestibolo di questo mondo della cultura, che accomuna gli uomini attraverso tempi e luoghi distanti, facendo partecipare lo spirito individuale alla vita, ricca di tutte le esperienze, dell'umanità; è una liberazione di cateratte, che conferisce la vista di questo più ampio mondo morale; è un battesimo nuovo, che ci lava dall'originaria labe, che la nostra vita chiuderebbe nel giro angusto dei nostri soli sentimenti, delle nostre poche idee individuali. Se l'uomo è l'animale che pensa, se il pensiero è una comunicazione di pensieri tra tutti gli uomini, un imbeversi continuo dei pensieri altrui e un contribuire col proprio all'incremento del pensiero comune; se in questo senso il pensiero umano, in generale, quello che si dice *civiltà*, è come un oceano, in cui ogni goccia conta, e in cui ogni uomo rappresenta almeno una goccia; se la vita dell'uomo, insomma, è questa cooperazione essenzialmente spirituale; è chiaro che

vero uomo non è chi non sa leggere quello che s'è pensato e sentito dagli altri e non sa scrivere quello che sente lui e pensa. Egli è quasi un'energia in arresto, una mentalità impedita nel suo svolgimento, una capacità umana legata e costretta a ripiegarsi dentro se medesima, anzi che scoppiare ed espandersi in forza operosa e feconda.

L'analfabeta è ignaro di questa sua miserabile condizione, e non sospetta la vita nuova che ignora, e il respiro più largo, a cui il suo petto non s'è aperto; e non ne sente perciò il bisogno, come nessun godimento ignoto è mai desiderato. Ma non perciò la sua condizione cessa di essere miserabile. E se egli è renitente all'obbligo dell'istruzione, ed in certo senso è scusabile, non scusabile di certo è chi trovasi a capo della società, se lascia che il renitente sia abbandonato al suo cieco impulso. Giacchè questo battesimo conferito dall'alfabeto, come il battesimo della fede, non è un vantaggio semplicemente individuale, come è facile intendere, ma un bene di assoluto e intrinseco valore sociale; esso è un dovere e una missione. Se questo battesimo fa davvero uomo l'uomo, se uomo vero è la persona che vale nella vita sociale, economicamente, moralmente, politicamente e intellettualmente, se questa vita sociale, al cui mantenimento e incremento siamo tutti tenuti, quanti abbiamo coscienza della dignità umana, non può essere promossa e neppur conservata senza uomini, che siano uomini; è sommo interesse sociale, e quindi obbligo imprescindibile di ogni galantuomo, diffondere cotesto battesimo; ed è ufficio immanente del potere pubblico rendere possibile, anzi reale, l'istruzione del popolo. E se a Castelvetrano è potuto sorgere un comitato «pro schola» questo è buon indizio, o Concittadini: questo è segno che cominciamo a sentire sinceramente, noi delle così dette classi dirigenti, qualcuno dei nostri doveri pubblici, che non sono tra gli ultimi, a cui è legato ogni uomo onesto; questo è segno, che anche noi cominciamo ad accorgerci che la vita pubblica non è palestra di ambizioni personali, ma nobile missione di bene, amore attuoso del nostro paese con spirito di sacrificio; è cooperazione, sopratutto, per l'elevamento del nostro popolo. Perchè il nostro paese non è le case, le strade, le piazze e il teatro; il nostro paese è fatto dal no-

stro popolo, e vale quanto il nostro popolo vale per la sua cultura nel lavoro cittadino ed agricolo, nella vita privata e nella pubblica. E far la politica qui non potrà significare per un pezzo parteggiare per Tizio o per Caio; ma pensare a questo popolo, che ha da ridestarsi ancora per esser degno in tutto delle istituzioni di un paese libero. L'interessamento d'oggi per la scuola è buon principio; ma al principio non si deve restare. Che se i voti d'oggi saranno adempiuti, badate, noi saremo appena all'inizio. Ricordiamo ora allo Stato i suoi doveri; ma non dimentichiamo poi che lo Stato noi lo facciamo; e che, se egli ci darà tutte le scuole che ci occorrono, e noi dovremo circondarle del nostro amore; e a noi spetterà sempre di attirarvi i figliuoli del nostro popolo più bisognoso con la paterna assistenza scolastica, col provvederli dei libri, quando ne manchino, col rivestirli, anche, quando occorra. Questa autonomia della carità pubblica, della carità sincera e infiammata, intesa come dovere di fratellanza sociale, è l'autonomia a cui non dovremo rinunziar mai: questo è il nostro maggior diritto di cittadini, che abbiamo ancora quasi interamente da rivendicare. Educhiamo, o Signori, ed educhiamoci!

Ogni uomo ha da essere uomo, affinchè la nostra riesca davvero una società civile e possa contare e valere nel mondo, dove non contano e non valgono come uomini se non gli uomini civili. L'alfabeto, certo, è il solo vestibolo, il solo battesimo: si dice che è solo uno strumento, che poi bisogna adoperare. Già, chi sa leggere, bisogna che legga. Ma il fatto è che oggi nel mondo non legge soltanto chi non sa leggere. Tutti hanno bisogno di leggere qualche cosa, e di armarsi con la lettura, giorno per giorno, a una nuova battaglia, in questa vita agitata dalla tumultuosa concorrenza economica di tutti i giorni. Non foss'altro, il giornale quotidiano, — ancora così poco diffuso nei nostri paesi, — ci rinnova ogni giorno la nozione del mondo lontano da noi, che è pure il mondo, in cui noi viviamo; e dice a tutti, che sappian leggere, che cosa è questo mondo in cui egli deve prendere

e via via modificare la sua posizione, come operaio, come agricoltore, come professionista, come sacerdote, come maestro, come militare, come magistrato, come legislatore o governante.

Ma certo, il giornale stesso non si legge, come deve leggersi, con l'intelligenza e l'animo preparati a giudicare e apprezzare con retto discernimento in virtù del solo alfabeto. Ma l'alfabeto è già pur nei pochi, troppo pochi, anni della scuola obbligatoria una certa formazione morale. E ormai bisogna persuadersi, che quella formazione va rinforzata in quegli stessi anni con elementi morali, che oggi vi mancano, e sui quali mi rincresce di non potermi in questa breve ora soffermarmi; e, soprattutto, continuata e raffermata con le biblioteche popolari circolanti, — di cui molto mi piace aver veduto a Castelvetrano un inizio, — e con le così dette università popolari, nelle quali nobilmente e utilmente potrebbero impiegare, la sera, il loro ingegno e i loro studi tanti giovani professionisti valenti dei nostri paesi.

Il giornale presuppone il libro, e il libro educatore: il libro che svolge la cultura con la conoscenza di quel che l'uomo è nei suoi interessi superiori, di quel che sono le istituzioni politiche e i movimenti sociali, di quel che significano i momenti più importanti della storia umana, di ciò che più praticamente utile vengono scoprendo o inventando le scienze sperimentali. Tutto questo il popolo per mezzo dell'alfabeto deve saperlo, e può, se aiutato dai cittadini più colti; deve saperlo per avere una coscienza sua; per poter vivere liberamente senza dar ragione al primo che gli parli; per poter essere, insomma, un popolo artefice delle sue sorti, e non un gregge menato innanzi da un pastore.

Questo, o Signori, è l'alfabeto, per cui ci siamo oggi riuniti in questo comizio.

E ci domandiamo: può lo Stato non ritenere ufficio suo la scuola popolare? E rispondiamo nettamente: la scuola popolare è funzione essenziale dello Stato. Non entrerò nella questione oggi molto discussa, se lo Stato non debba

interessarsi punto della scuola media e universitaria, delle scuole dei pochi, per occuparsi soltanto della scuola elementare, che è la scuola di tutti. Ma non posso tacere nè anche, che i pochi delle scuole medie e superiori, di fronte allo Stato, ai fini della cultura di coteste scuole, sono proprio i tutti, perchè rappresentano non un interesse di classe, e tanto meno individuale, ma, anch'essi, l'interesse nazionale. E mi restringo, com'è qui necessario, alla questione della scuola elementare.

Che questa sia una funzione di Stato è un principio implicitamente riconosciuto nella legge 15 luglio 1877, che rende obbligatoria l'istruzione elementare del corso inferiore: sanzionandone per tal modo la necessità ai fini riconosciuti dallo Stato. Giacchè, sanzionata questa necessità, i Comuni potranno ancora esercitare l'insegnamento popolare, ma nei termini prescritti loro dallo Stato e con autorità direttamente emanante dal potere politico. Infatti è stato osservato, che l'autonomia comunale, con le tante leggi intorno alla nomina dei maestri, con i programmi e i regolamenti governativi, con l'intervento del provveditore e degli ispettori scolastici, che son funzionari dello Stato, e dei Consigli scolastici, non comunali, e presieduti dal Prefetto, oggi in realtà non esiste. L'autonomia dovrebbe essere prima di tutto autonomia didattica: dovrebbe essere facoltà di determinare i programmi, conformi all'indole e ai bisogni dei singoli Comuni. E quest'autonomia i Comuni italiani non l'hanno. Hanno quella della nomina dei maestri, dentro i termini della legge. Ma com'essa venga esercitata, sopra tutto nei minori Comuni, dove meno forte è l'opinione pubblica, perchè non operante per mezzo della stampa (cioè perchè, in sostanza, analfabeta anch'essa!) lo sanno tutti: ed è un'autonomia non dei Comuni, ma dei prepotenti, che in verità negano essi *ab imis* l'autonomia comunale, l'amministrazione, cioè, degl'interessi del Comune nell'interesse del Comune.

Quello insomma, che resta, dell'autonomia comunale, in fatto d'istruzione popolare, è una larva ingannevole e funesta, che sopravvive in omaggio a un malinteso principio di dualismo tra Comune e Stato, tra interessi locali e interessi nazionali, che è una delle sorgenti più copiose della corru-

zione della nostra vita pubblica e morale. Dall' individuo in su, fino al parlamento, attraverso tutti gl' istituti intermedi della vita politica e tutte le associazioni di classi, in cui gl' individui si stringono di fronte ai poteri dello Stato, è una serie lunga di antagonismi contro l'ente Stato, che non sappiamo guardare per quel che deve essere considerato, vale a dire — poichè siamo in un reggimento libero — deve essere fatto. E ci scusiamo a ogni po' tutti, dal ragazzo, che strepita per ottenere una concessione dal Ministero della Istruzione, fino al deputato che protesta contro tutti i ministeri in nome sempre del popolo, che pur quel ministero rappresenta; ci scusiamo tutti con la sciocca distinzione tra lo Stato in astratto, di cui tutti facciamo parte, e che tutti, in ogni istante della nostra vita di cittadini, creiamo e manteniamo nell'esser suo, e lo Stato in concreto, che sarebbe l'on. Tale o l'on. Tal'altro, rappresentante, non degl' interessi del paese, anzi di un gruppo di deputati, di sola una parte di cittadini, che sfruttano il paese a loro vantaggio. E pure è ovvio che uno Stato libero, nell'età moderna, non può essere se non uno Stato retto da rappresentanti del popolo; e che questi rappresentanti non potranno essere mai se non i rappresentanti degni del popolo, e di cui il popolo sia degno; che cioè essi rappresentanti sono sempre i più genuini e autentici organi della volontà politica del popolo: sono esso popolo appunto organizzato politicamente, col valore che esso è stato capace di conquistarsi.

Certo, essere scontento del governo, è cosa buona: è segno che si desidera un governo superiore, più giusto, più illuminato, più attivo; che cioè noi aspiriamo a maggiore giustizia e a maggior luce. Ma un popolo libero sente quest'aspirazione non come bisogno che soltanto altri possa soddisfare quando gli piaccia; anzi come dovere che a lui stesso spetta di adempiere. Vogliamo maggiore giustizia? Ebbene, facciamo lega cogli onesti, stringiamoci attorno alla bandiera della giustizia, facciamo l'obbligo nostro noi quando esercitiamo la nostra parte di cittadini. Vogliamo luce più viva? Ebbene, uniamoci cogli illuminati, e volgiamo le spalle ai ciarlatani, che vengono ad offrirci i facili specifici per tutti i mali, che, a sentirli, basterebbe un po' di buona volontà per guarir-

sene affatto. Amiamo il sapere anche noi, istruiamoci, rendiamoci capaci, per quanto è da noi, di vedere da che parte sta il merito.

Lo Stato siamo noi, tutti quanti ci sentiamo organizzati da una legge fondamentale in unità di popolo, che si regge da sè: e tutti i difetti dello Stato non possono essere altro che difetti nostri. L'individuo, che si sente fuori di questa organizzazione sociale, e vede tutto il male fuori di sè, e tutto il bene accumulato nella propria persona, e si ribella allo Stato, è un egoista di fatto, il quale ignora che il bene è il bene di tutti; ed è un autocrate in potenza, il quale, se lo lasciassero fare, imporrebbe ferocemente il suo volere all'universale, e abbrutirebbe tutti attorno a sè, e spegnerebbe ogni energia di bene, non riconoscendone nessuna. Il Comune, che affermasse interessi suoi particolari non organizzabili nell'interesse comune dello Stato, — che non è altro che la somma di tutti gli interessi particolari armonizzati e fatti più potenti dall'organamento — sarebbe virtualmente un Comune fuori dello Stato, un ribelle anch'esso e un distruttore, per la parte sua, di quelle forze operose che concorrono a ravvivarsi e consolidarsi nell'azione comune di un popolo civile. Torino che si facesse bella del suo unico analfabeta su cento sposi nell'anno 1905 contro i 44 di Catania, i 48 di Bari, i 57 di Cosenza, e che non sentisse di dover sommare il suo 1 con questi altri numeri, per veder nella media l'effettiva percentuale recente del suo analfabetismo, sarebbe un Comune scisso dal senso della comune vita nazionale, a cui intanto partecipa. *Proximus ardet Uchalegon*: anzi le si potrebbe dire: bada, l'incendio è anche già in casa tua!

Gli antichi, per cui lo Stato era chiuso dentro un muro e una fossa, e viveva quindi vigorosamente nel cuore dei singoli cittadini, questo senso dell'unità reale e sostanziale della comune vita politica l'avevano saldissimo. I moderni, per molte ragioni storiche, che ora non potrei richiamare alla vostra attenzione, l'hanno invece smarrito. E la *res publica* la vedono ben pochi, se non quasi nessuno. Pure, anche non vista, anche calpestata, essa c'è, e ci signoreggia, e ci trae perennemente dentro l'orbita sua, e, a tratti, ci scote, e ci costringe ad aprire gli occhi e l'animo, e a vedere e sentire che

noi siamo lo Stato e lo Stato è noi. E se lo Stato è noi, o Signori, come può lo Stato non educarci, cioè, non educarsi? Se è dovere d'ogni uomo che si rispetta, rendersi degno del nome suo di uomo, e istruirsi quindi almeno tanto che gli basti a convivere nel tempo suo, come potrebbe non esser dovere questo dello Stato, che è l'organismo morale degli uomini conviventi? Se lo Stato è in quanto si fa, e se non si può fare se non da chi sappia leggere e scrivere e sia almeno capace di eleggere i suoi rappresentanti, e prender parte alla vita pubblica, l'istruzione del popolo, voi vedete bene che è il presupposto d'ogni altra funzione dello Stato stesso, come l'alfabeto è il battesimo di ogni uomo civile.

E si badi, lo Stato è sì per la forma un'organizzazione politica, e subordinatamente amministrativa, giudiziaria, militare: ma il suo contenuto raccoglie e garentisce tutta la vita materiale e morale d'un popolo. Esso quindi non può limitare la sua finalità dentro la cerchia dei mèri interessi politici, che verrebbero ad essere una mèra forma vuota di contenuto. Lo Stato ha ragion d'essere in quanto c'è qualche cosa da garentire; ed esso in realtà garentisce con la legge interna e con la difesa esterna tutte le forze economiche di un popolo, e quindi tutte quelle personalità morali (a capo delle quali, la famiglia) a cui mettono capo le forze economiche umane. E quindi è, che tra gli uffici suoi essenziali entra in prima linea l'istruzione, senza la quale non è pensabile forza umana o lavoro, nè personalità morale.

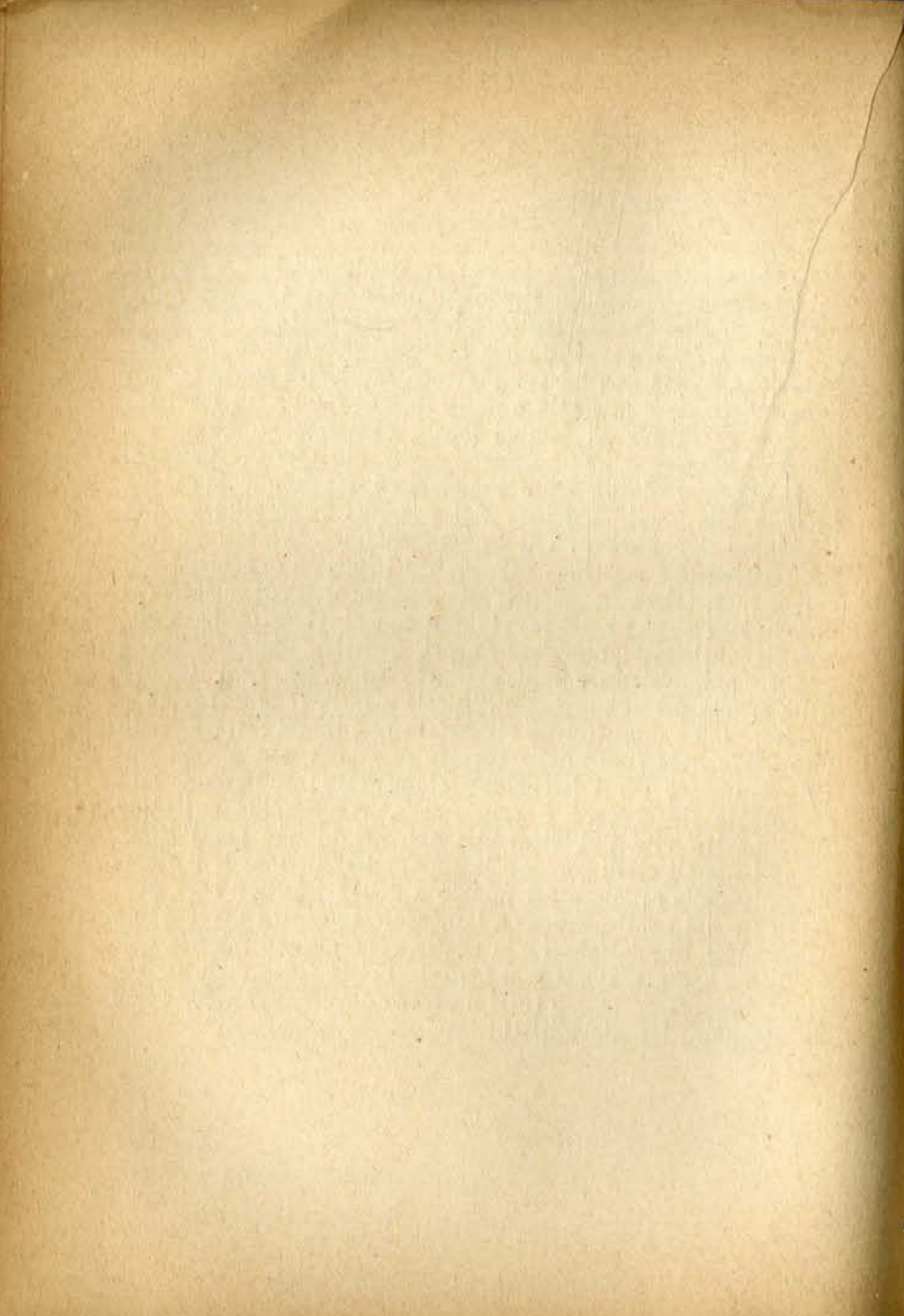
Questi interessi morali, economici e politici trascendono la sfera delle attribuzioni comunali, perchè hanno tutti valore nazionale, anzi umano. E se un'organizzazione politica una volta avesse a realizzarsi, com'è nei voti degli utopisti per la pace perpetua, in cui tutti gli Stati nazionali potessero stringersi in una federazione universale, certo è che l'istruzione sarebbe la prima funzione di cui dovrebbe investirsi il supremo potere di un siffatto organismo cosmopolitico.

Questa, a mio modo di vedere, è la ragione fondamentale, per cui il popolo d'ogni parte d'Italia deve chiedere l'avocazione della scuola primaria allo Stato. Preoccuparsi della questione della scuola laica non mi pare nè ragionevole nè opportuno. Non opportuno, perchè, sostenendo che la scuola dev'esser data dallo Stato perchè ha da esser laica, si viene a far apparire come riforma promossa da un partito, contro altri partiti non disposti, oggi meno che mai, a cedere le armi, una riforma superiore infatti agl'interessi di tutti i partiti: una riforma, che mira essenzialmente a render possibile quell'istruzione popolare, che, ciascuno a suo modo, tutti i partiti propugnano nel loro programma minimo. Non è ragionevole (e io qui protesto in nome di quella scienza che è sempre al di sopra di tutti i partiti) perchè la scuola — ogni persona civile deve sottintenderlo sempre — sia del Comune o sia dello Stato, ha da essere scuola; con o senza insegnamento religioso, deve essere scuola umana, e però laica. Ma se la scuola laica è la scuola antireligiosa e però settaria, la scuola non dev'essere laica. Se la scuola non laica è la scuola clericaleggiante e però settaria, la scuola ha da essere laica. La scuola di un popolo libero è contro tutte le sette, dei giacobini sanculotti e dei giacobini col codino o con la chierica: la scuola che fa gli uomini, e li fa capaci d'intendere tutti gl'interessi, nessuno escluso, dello spirito umano, quando si concilino con gl'interessi supremi della giustizia e della verità. Il programma della scuola primaria, come della media e della superiore, non è, nè dovrà essere mai il programma di un partito, ma il programma di chi è competente, fuori dei partiti, a determinare gli elementi essenziali della cultura. Se ci debba essere o no nella scuola elementare l'insegnamento religioso, è questione di competenti, — non ve l'abbiate a male, — cioè di tecnici, e non di comizi. Io per mio conto direi di sì, appunto affinchè la scuola riuscisse laica in fatti e non a parole, della laicità dei liberi, e non dei settari.

In Italia oggi per l'istruzione di quei 50 % che sanno leggere e scrivere si spendono 80 milioni: a dire quanto per ogni italiano, al confronto di quello che si spende nelle altre nazioni più civili d' Europa e d'America, c'è da arrossire. In Italia, almeno nel 1901, si ebbero 2,548,583 bambini, tra maschi e femmine, a frequentare le scuole pubbliche, distribuiti in 53,259 aule: 42, quindi per aula, molti, troppi di più che non consentirebbero le ragioni dell'igiene e della didattica. I Comuni hanno fatto tutto quello che potevano, e molti lamentano d'essere oppressi dagli oneri dell'istruzione popolare. Orbene, i bambini, che avrebbero dovuto frequentare le scuole nel detto anno 1901, erano 4,217,565: il doppio, all'incirca, di quelli che stettero stipati nelle suddette aule [1]). Bisognerebbe quindi raddoppiarle. Anzi che 80, l' Italia dovrebbe spendere, per mantenere quella stessa insufficiente istruzione d'oggi, secondo le esigenze delle nostre stesse leggi, il doppio, 160 milioni. I Comuni intanto, quelli specialmente che sono in maggior difetto di aule e quindi di maestri, sono esausti. Ecco la necessità urgente dell'avocazione della scuola allo Stato, che per fortuna attraversa ora un periodo finanziario felice e promettente. Tuttavia non par possibile senza riforme radicali del bilancio, che sono a loro volta impossibili, che lo Stato possa addossarsi, nè ora nè fra qualche anno, una nuova spesa di 160 milioni. Se è giusto, pertanto, che lo Stato avochi a sè la scuola primaria, non gioverebbe agl'intenti di chi sinceramente desidera che lo Stato assuma e adempia convenientemente questo dovere che gli spetta, non gioverebbe dico dissimularsi che allo Stato bisogna riconoscere il diritto di valersi degli stanziamenti attuali dei bilanci comunali, consolidati, che a lui spetterebbe di aumentare gradualmente, cominciando dall'avvantaggiare le Province dove l'analfabetismo è maggiore: siccome fu riconosciuto e votato da un comizio tenutosi a Bari il 18 marzo allo stesso fine, che qui oggi ci riunisce.

[1]) V. LOMBARDO-RADICE, *o. c.*, p. 52.

Signori,

La sincerità innanzi a tutto: vogliamo noi la scuola popolare che ci manca, o l'esonero dei nostri Comuni dalle spese d'obbligo per l'istruzione? Se veramente è la scuola, se veramente è il paese in cima ai nostri pensieri, se la manifestazione d'oggi non ha per pretesto la guerra santa contro l'analfabetismo e non cela e non cerca di far valere interessi inferiori di sgravi di bilanci locali, che possano quind'innanzi soddisfare e incoraggiare, anche più che pel passato, le tendenze malsane delle popolazioni pigre alle spese di lusso e alla moltiplicazione dei pubblici impieghi; se desideriamo sinceramente che lo Stato assuma la gestione dell'insegnamento popolare mettendosi in grado di sostenere il carico in maniera degna dell'alta finalità dell'educazione del popolo alla libertà e del ravvivamento e rinvigorimento delle energie nazionali; dobbiamo sentire tutti e dichiarare, che quanto nei nostri Comuni abbiamo fatto fin oggi in pro della scuola primaria, siamo disposti a farlo sempre per l'avvenire, finchè una riforma tributaria non renda direttamente allo Stato quel tanto delle entrate comunali, che già s'è potuto stanziare per l'istruzione elementare; dobbiamo sinceramente riconoscere e proclamare, come saldo principio della nostra vita pubblica, che non nei bilanci per l'istruzione i popoli civili cercano le economie. Altrimenti il risorgimento delle scuole e del popolo e dell'Italia non sarà possibile; e noi continueremo a lamentare la nostra percentuale vergognosa di analfabeti e la nostra conseguente miseria economica e morale, quasi non fosse in noi la forza della redenzione. Signori, facciamo tutti il nostro dovere, per esser degni di affermare i nostri diritti!

VII.

Per l'insegnamento della filosofia.

Dei dieci scritti di questa sezione il I fu pubblicato nella *Rivista di filosofia pedag. e scienze aff.* di Bologna a. I, vol. II (1900); il II nel vol. *Scuola e filosofia*, pp. 61-7; il III nella *Rivista d' Italia* fasc. di aprile 1905; il IV nella *Voce* del 1912; il V nella *Critica* del 1912; il VI nella *Rivista Pedagogica* del 1910; il VII nei *Nuovi Doveri* del 1909; l' VIII, il IX e il X nell'opuscolo *Per la riforma degli insegnamenti filosofici* (Catania, Battiato, 1916).

I.

L' INSEGNAMENTO DELLA LOGICA E LA FILOSOFIA NEI LICEI.

In un suo importante articolo di *Questioni logiche* [1]), il professore Masci mi fa l'onore di rispondere ad alcune delle osservazioni, che io mossi testè [2]) alle sue idee intorno all' insegnamento della logica nei licei, esposte nella prefazione al primo volume de' suoi *Elementi di filosofia* [3]). Gliene sono gratissimo; ma l'autorità del nome, il dovere di confermare e difendere i pricipii d'una critica mossa a così riputato maestro, il desiderio anche di chiarire alcuni punti, che non mi sembrano di poco rilievo, m' inducono a replicare brevemente.

Prima di tutto mi preme scolparmi di due accuse: una per l'appunto di logica, e l'altra sto per dire di etica, o di qualcosa che l'etica rasenta. Il Masci, dopo avere molto lucidamente esposto il mio concetto del valore pedagogico della logica, che fo consistere non nella disciplina logica della mente, ma nella coscienza di tale disciplina già conseguibile per altri mezzi, scrive che «la prima osservazione

1) *Rivista di filosofia pedag. e sc. affini*, aprile 1900.
2) Nel volume *L' insegnamento della filosofia ne' Licei*. Palermo-Milano, Sandron, 1900, pp. 166 e ss.
3) Masci, *Elementi di filosofia*: I *Logica*, Napoli, Pierro, 1899.

che si presenta spontanea *contro tale concetto* è che non si conciliano facilmente l'affermazione che la logica prescinde da ogni contenuto scientifico, e l'altra, che se questo mancasse, mancherebbe perfino l'oggetto che la logica deve analizzare ». E veramente io sarei incorso in una grave contraddizione, se avessi fatto del *contenuto* scientifico l' *imprescindibile oggetto* della logica. Ma io ho scritto invece : « La logica presuppone la disciplina dell' intelletto ; nè vale a crearla dove essa non sia. Mancherebbe a chi ne fosse sfornito, lo stesso oggetto, che la logica si propone di analizzare » [1]). Non adunque il contenuto scientifico, ma la disciplina dell' intelletto, alla quale le scienze potentemente concorrono; o, per parlare meno astrattamente, l' intelletto stesso disciplinato è, per me, l'oggetto dell'analisi logica. E infatti annoverai la logica, come la psicologia e l'etica, fra le parti della filosofia dello spirito. Nè mi pare che il professore Masci nel suo libro si rifaccia mai dalle scienze, se non per addurre esempi ; nei quali si vede l' applicazione della funzione logica, ma non propriamente questa funzione. Certo, la funzione, che costituisce solo la forma del fatto logico, non può mettersi innanzi e studiarsi per sè, separata dal contenuto, al quale in concreto si applica. Ma l'esempio può togliersi dal pensiero scientifico come dal pensiero comune ; e dove si possa, — e a me pare si possa sempre, — ritengo che giovi non poco nella scuola secondaria mostrare come le funzioni logiche, che si vengono studiando, sieno il sostrato necessario di tutti i giudizii e ragionamenti più comuni, fatti tuttodì anche fuori del campo scientifico.

Nè io, d'altra parte, ho negato il valore delle scienze come strumento formativo assai efficace nella scuola secondaria ; anzi ho dichiarato, come rileva lo stesso prof. Masci, che per la disciplina logica dell' intelligenza sulla via dell'analisi, come su quella della sintesi, vale assai più lo studio delle scienze che quello della logica [2]). Ma ho voluto dire

[1]) *L' insegnamento della filosofia*, p. 167.
[2]) Vedi ancora p. 167. — Ricordo che anche Galileo non dalla logica aristotelica, ma *dalli innumerabili progressi matematici puri, non mai fallaci*, dichiarava di *avere appreso* « tal sicurezza nel dimo-

che non per il loro contenuto esse possono esser considerate come preparazione o sussidio della logica; la quale non studia il contenuto, sibbene la sola forma o costituzione dello spirito.

Del resto, dato il concetto, che il Masci sostiene, dell'ufficio *formativo*, e non *informativo*, delle scienze nella scuola secondaria, mi sembra non si possa rifiutare la mia tesi; perchè se la logica, che si vuole insegnata nel liceo, si fondasse nel contenuto delle scienze, il valore di queste non si restringerebbe più alla formazione dello spirito, ma s'estenderebbe anche all'informazione.

Se ho scritto per altro che «la filosofia, che va insegnata nel liceo.... non ha che vedere colle scienze» (p. 157), il mio pensiero è subito dichiarato nella stessa pagina e nelle seguenti; ed è questo: che la filosofia dello spirito è indipendente dalle conoscenze fornite dagli studi scentifici; ma ha per oggetto lo spirito, che gli studi scientifici con metodico esercizio addestrano alle funzioni più elevate, perfezionando quella formazione, la quale è del resto incominciata molto prima anche della scuola secondaria. Certo, lo spirito, come tale, vuoto, puro di ogni contenuto, non esiste, — nè io me lo son mai immaginato, — se non per astrazione. Lo spirito in concreto è quello che è, forma di un contenuto; ma quale scienza rispetta le condizioni concrete d'esistenza dell'oggetto suo? Forse l'anatomia, che pare una delle scienze meno astratte? Studiare le funzioni degli organi come dello spirito non è possibile logicamente senza prescindere dalle operazioni, per le quali dette funzioni si attuano. E Kant con la dottrina del suo «a priori» ne sa qualche cosa.

Non credo, pertanto, d'essere incorso in nessuna contraddizione. Il Masci poi m'invita a riflettere, se nella critica che gli ho mossa, nel cercare d'intendere il suo pensiero,

strare che, se non mai, almeno rarissime volte, — ei diceva, — io sia nel mio argomentare cascato in equivoci». Lettera a F. Liceti, 15 settembre 1640. Del resto, com'è noto, questa mia è pure la tesi del LOCKE, *De l'éducation des enfants*, trad. Coste, § CXCIII, pp. 402-3, Amsterdam, 1730; cfr. il *Saggio sull'intelletto umano*, lib. IV, cap. 17.

io abbia usato quella benevola discrezione, che la disputa scientifica esige. Insomma, per dir le cose col proprio nome, io sarei venuto meno a quello stretto dovere di giustizia, che c' impone di usare ogni diligenza per intender bene il pensiero, che non si approva, d'uno scrittore. Il che mi rincrescerebbe davvero. « Io non ho pensato mai nè scritto » dice il prof. Masci « che la logica basti essa sola ad educare la facoltà del ragionamento.... Nel mio libro, da pag. 34 a pag. 37 ho dichiarato particolarmente il mio pensiero; e quello che è detto lì doveva mettere il Gentile sull'avviso, che la frase « *creare la* DISCIPLINA LOGICA *dell' intelletto* » non doveva intendersi nel senso generale di educazione delle facoltà del ragionamento, di svolgimento di attitudini, di potenze; ma in quello, che le parole *disciplina logica* chiaramente indicano, di freno consapevole, di abito mentale risultante dall'uso del pensiero sorretto e diretto dalla conoscenza delle leggi dell'uso stesso, di ciascuna in particolare e di tutte nella loro dipendenza, e nei limiti del loro valore ».

M' ingannerò, ma a me non sembra si potesse desumere dalle mie osservazioni che io attribuissi al prof. Masci codesto pensiero: bastare cioè la logica *sola* ad educare la facoltà del ragionamento. Anzi ho avvertito che, secondo lui, lo studio della logica riesce veramente proficuo, quando viene accompagnato dagli esercizi desunti dalle scienze; sicchè, insomma, logica e scienze contribuirebbero insieme a quella tal disciplina dell' intelligenza. Ho notato bensì che, se la logica giova per gli esercizi, questi sono offerti in maggior copia dalle scienze, che pure s' insegnano e non pare si possano non insegnare nella scuola secondaria; e però questa potrebbe ben rinunziare alla logica. La quale invece ha, a mio avviso, un ufficio pedagogico ben differente da quello degli esercizi spiccioli e delle scienze intere; un ufficio che nè queste nè quelli per sè possono punto adempiere, e a cui bisognerebbe rinunziare con grave danno dell'istruzione, ove si facesse a meno della logica.

Il prof. Masci mi rimanda alle pp. 34-7 del suo libro. Ma quivi io leggo: « La logica ha un'utilità, e quindi un valore relativo, in quanto afforza, aguzza, disciplina la facoltà del ragionamento » (p. 33). La logica « come disciplina

dell'intelligenza, può considerarsi come la propedeutica delle altre parti della filosofia e delle scienze tutte », in quanto « ne apprende il retto e rigoroso uso del pensiero, la determinatezza del concepire, il procedimento metodico, e la coerenza delle deduzioni » (p. 34)). « Noi crediamo che mediante lo studio coscienzioso della logica, l'organo del ragionamento può diventare, se debole da natura, meno debole, se forte, più forte, e più aguzzato e più reciso e tagliente » (p. 37). In queste parole è la definizione della disciplina dell'intelletto, di cui si discorre nella prefazione del libro; e mi pare che questa definizione corrisponda appuntino al concetto da me criticato (non, del resto, come proprio al Masci, ma quasi generale, e certo comunissimo e tradizionale): ossia che la pratica sia fondata sulla teoria, e non viceversa, come io invece credo così per questo come per ogni altro caso, pur non negando l'utilità della teoria rispetto alla pratica.

È vero che il prof. Masci dichiara pure, che il solo studio delle leggi logiche non fa il pensatore, ma lo fa invece il lungo e paziente uso del pensare logicamente. È il caso, dice anche lui, di ripetere col Mefistofele di Goethe che « la teoria del telaio non fa il tessitore » (p. 35); e più sopra: « Certo non è lo studio della logica che ci insegna a pensare, che anzi quello studio stesso è tratto dal fatto del pensare ». Ma il Masci a queste concessioni, fatte a coloro che ritengono una certa dose di logica naturale possesso ben più prezioso di qualunque logica acquisita con l'insegnamento, fa seguire sempre dei ma; per modo che, al far dei conti, non ho avuto poi tutti i torti di interpretare il suo pensiero come l'ho interpretato, credendo che, per lui, la logica *ne apprenda il retto e rigoroso uso del pensiero*; ossia che la logica insegni quasi l'arte del ragionare. Altrimenti perchè avrebbe egli scritto, alludendo anche all'antico paragone aristotelico, che « le discipline logiche sono le chiavi di tutte le altre scienze; e come diciamo che la mano sia l'istrumento per eccellenza, così la logica può considerarsi come l'*arte* delle arti nel dominio del sapere, che a niuno è lecito d'ignorare, qualunque sia il genere di studii al quale s'indirizza » (p. 37)? E ciò proprio per conchiudere la discussione su questo argomento?

Se, adunque, ho male inteso, non è avvenuto per negligenza nel leggere il libro del prof. Masci, da me anzi studiato con attenzione ed amore.

Del resto, non scrive egli ancora nell'articolo, in cui vuol precisare il suo pensiero contro le mie osservazioni — quando combatte il concetto che l'esercizio e non la teoria conferisca al perfezionamento della pratica, anche nell'arte del ragionare — non scrive egli ancora che «siffatta teoria verrebbe a contraddire un assioma pratico, di senso comune, che è migliore in ciascuna arte colui che meglio la conosce?» Non spunta anche in queste parole la convinzione che la logica sia quasi un'arte, nella quale si divenga più franchi, più sicuri, più esperti con lo studio della teoria?

Mi perdoni il chiaro professore: ma l'assioma del senso comune non fa al caso nostro. Appunto perchè è migliore in ciascun'arte chi meglio la conosce, è certamente migliore educatore colui, che è vissuto nella scuola e conta, poniamo, trent'anni di esperienza didattica, che gli han fatto via via *conoscere* meglio l'arte sua, che non il giovane imberbe appena uscito dalla università con la testa piena di teorie pedagogiche. L'arte la conosce meglio (almeno, di quella conoscenza a cui quell'assioma si riferisce) il pratico che il teorico. Questi la conosce meglio poi in un senso, da cui il senso comune è lontano mille miglia, e che ora non è il caso di spiegare. Il provetto educatore fa uso di un metodo, donde ricava risultati eccellenti, ma egli non saprebbe distendere un trattato di metodica. Ora, come l'arte dell'educare è un presupposto della pedagogia, così quella del ragionare è un presupposto della logica, e il fatto morale dell'etica; per la quale E. Kant e il Reinhold come già il Rousseau arrivavano a credere, non senza esagerazione, che in molti casi il giudizio morale dell'uomo rozzo è più sicuro che non sia quello del più profondo moralista.

Infine il prof. Masci impugna con alcune gravi osservazioni lo stesso concetto fondamentale della difesa da me tentata dell'insegnamento filosofico nella scuola secondaria. E questo è il punto che ho maggiore interesse di dichiarare;

perchè non vedo che sia stato inteso sufficientemente dalla maggior parte di quelli che han letto il mio libro, badando forse più alla parte polemica (di cui, pur troppo, non era possibile fare a meno) che alla dottrinale.

Ufficio della scuola secondaria, io ho detto, è una perfetta formazione dello spirito: questo è il principio indiscusso e indiscutibile, da cui bisogna rifarsi. Ora io credo che, dato questo punto di partenza, la ricerca degli insegnamenti necessari od opportuni in detta scuola non possa procedere, senza fissare prima di tutto che cosa è lo spirito, che si deve formare. La questione è tutta filosofica; e però già mi permisi di pregare con bel garbo i non filosofi, che pur fanno la voce così grossa, di avere un po' di pazienza e rimettersi, almeno in questo, agli spregiati cultori della filosofia [1]). Non l'avessi mai fatto! Come se l'esser filosofi fosse un privilegio, e non potessero tutti, quando volessero, studiare e intendere la natura dello spirito, come se accadesse per mia colpa che taluni mostrino d'ignorare cotesta natura. Spirito vuol dire, oltre il resto, Io, riflessione, coscienza; cioè conoscenza di sè. Dunque, formiamo lo spirito. Voi volete perfezionare la logica umana, addestrare l'intelletto con l'apprendimento delle scienze matematiche e delle fisiche e naturali; volete svolgere e raffinare tutte le forze e le potenze dell'anima; volete formare il volere buono, plasmare la coscienza morale. Ebbene, ricordatevi che lo spirito non è quello che è, senza il possesso e la consapevolezza di se medesimo; perchè questa coscienza è appunto la natura sua. Se volete dunque per davvero formare lo spirito, badate che vi resta ancora da farlo conscio di tutte le energie che avete risvegliate o sviluppate e afforzate in lui; vi resta infine da farlo riflettere su di sè; ossia vi resta da insegnargli ancora la filosofia dello spirito, e però almeno la psicologia, la logica e l'etica. Mi pare, o io mi illudo, un ragionamento semplice ed evidente.

Ora il prof. Masci pensa che «quel valore formativo

[1]) [Si badi alla data di questo scritto. Ora le disposizioni della cultura italiana rispetto alla filosofia sono notevolmente mutate. *Nota del* 1908].

dello spirito, che soltanto *io* apprezzo, nello studio della logica e della filosofia in generale, quello appunto è dubbio, che si possa attribuire solo o principalmente ad esso». Dichiara bensì di essere alieno dal negare *l'importanza del contributo*; ma, «infine, egli dice, lo spirito è una formazione naturale e sopratutto storica. E se la teoria può essere *le couronnement de l'edifice*, non è la base, nè lo scheletro solido, e molto meno il principio e la causa».

Ma io ho chiesto la teoria come coronamento appunto, e non come base dell'edificio; non come principio, ma come fine. Ho scritto che la filosofia è il suggello della scuola secondaria; come la classe di filosofia nel vecchio ordinamento gesuitico e nel presente francese stava e sta in coda e non a capo dell'istituto secondario. D'altra parte, questo coronamento dell'edifizio non è ornamento, che possa esserci e non esserci, e l'edificio resta sempre con la sua base e col suo solido scheletro; sibbene è il tetto, senza il quale la casa, rimasta incompiuta, non solo è inabitabile, ma non resisterà a lungo alle intemperie, e crollerà con tutto il suo solido scheletro; e quella tal base non resterà coperta che di macerie. Questo tetto che protegge dalle intemperie, poniamo, l'esercizio logico della mente, che le scienze possono esse perfezionare, è la logica, per la ragione che mi porge un periodo dello stesso prof. Masci: «Come quegli che ha coscienza chiara de' propri doveri li adempie meglio che non faccia chi ne ha solo un sentimento oscuro, così chi ha chiara consapevolezza delle leggi logiche è più sicuro dell'errore, e più in grado di emendarlo, di colui che lo ignora» [1]). E già io avevo notato che, nei fatti dello spirito, quando si è e non si sa di essere, non si è veramente, poichè lo spirito è, in ogni suo grado, coscienza di sè. E avevo mostrato anche a quali intemperie, a quali pericoli sia esposto lo spirito, e come psicologia e come logica e come etica, quando non sia conscio di questo essere suo, quando non sia anche filosofia.

Eppure, dice il Masci, «la consapevolezza di sè, che i grandi filosofi possiedono, non è necessariamente superiore a quella dei grandi fondatori di religione, dei grandi politici,

[1]) *Logica*, p. 25-6.

dei grandi benefattori dell'umanità. La coscienza del critico non è superiore a quella dell'artista, nè l'arte poetica alla poesia, nè quindi per la formazione di quella coscienza, la logica è superiore alla scienza ». — E se è così, in che consiste la filosofia dello spirito, e in generale, la filosofia ? — Certo, la coscienza di sè dell'artista può non essere inferiore alla coscienza *di sè* del critico ; perchè l'attività studiata dal critico non è l'attività critica ma l'artistica. Ma nè credo si possa dire avere l'artista tanta coscienza della propria attività, quanta può acquistarne il critico, — che sarebbe lo stesso come voler sostenere, p. es. che il Wundt sappia tanto di psicologia quanto il più incolto dei contadini, che pure esercita tutte le funzioni psicologiche da quello studiate ; — nè credo che il caso della logica, e in generale, della filosofia dello spirito, sia paragonabile al caso della critica, e tanto meno dell'arte poetica. Perchè se il critico ha fuori di sè, in un certo senso, l'attività di cui egli studia i procedimenti, lo spirito invece, che costruisce la filosofia di se stesso, non esce da sè ; e accresce perciò necessariamente la propria coscienza di sè. Che, adunque, la coscienza di sè del filosofo non sia superiore alla coscienza di sè di chi non è filosofo, a me pare inconcepibile ; se il filosofo non fa a meno, come non può a nessun patto, della filosofia dello spirito.

La scienza non può conferire menomamente alla formazione di tal superiore coscienza di sè, che dalla filosofia deriva, perchè l'oggetto delle scienze è offerto allo spirito, e il loro progresso non può quindi se non straniare da sè medesimo lo spirito ; diminuire, non aumentare la coscienza di sè. E quando il Masci dichiara d'intendere la disciplina logica, da lui attribuita allo studio della logica, quasi « freno *consapevole*, abito mentale risultante dall'uso del pensiero sorretto e diretto dalla *conoscenza* delle leggi dell'uso stesso » [1]), non ammette egli con ciò che la logica conferisca una certa consapevolezza, che sarebbe affatto vano attendersi dalle scienze ? Tale consapevolezza è essenziale o accessoria nella formazione dello spirito ? Questo bisogna discutere.

[1]) Art. cit., *Rivista* cit., p. 325.

« Il *nosce te ipsum* », scrive ancora il prof. Masci, « è bensì principio e fine di ogni sapere; ma quella conoscenza di sè, che quel precetto comanda, oltrepassa di molto il contenuto dell' insegnamento liceale della filosofia, almeno per questo, che il soggetto non si intende da sè e per sè solo ». Se non che nè io nè alcuno mai ha domandato all' insegnamento liceale cotesto *nosce te ipsum*, che riassume in sè tutta quanta la filosofia, e presuppone quindi anche una conoscenza della natura, quel certo contenuto scientifico, da cui io ho detto indipendente la parte della filosofia che vorrei si continuasse a insegnare nel liceo. Ho spiegato nel mio libro come io intenda il *nosce te ipsum*, a cui si dovrebbe restringere l' insegnamento secondario; e dentro i limiti da me indicati, tutti credo dovrebbero convenire che il soggetto si può intendere da sè e per sè solo, Del resto, il trattato di logica, scritto dal prof. Masci, appositamente per le scuole secondarie, non si propone forse di fornire una parte di tal conosccenza di se stesso? E non si aggira esso tutto dentro lo studio del soggetto?

Conchiudendo, egli avverte che, se occorre mantenere coraggiosamente il valore del sapere per se stesso, e respingere ogni gretto utilitarismo specialistico come regolatore della scuola secondaria, non si deve neppure disconoscere quello che di ragionevole e di giusto è nel concetto che il sapere deve servire anche per la vita. Se l'avvertenza è indirizzata proprio a me, ho ragione di meravigliarmene; perchè credevo sinceramente che pochi libri pedagogici in questi ultimi anni fossero usciti in Italia, dove apparisse, come nel mio, un vivo sentimento delle intime relazioni tra la scuola e la vita. Ma si può sospettare che la coscienza di sè, e sovrattutto la coscienza di sè come soggetto etico, sia un sapere vano per la vita?

E poi, bisognerebbe sempre tener presente che la scuola secondaria non prepara direttamente alla vita, essendo ordinata a introdurre nell'Università; la quale non è la vita, ma una parte sola di questa; una parte importantissima:

la vita scientifica. Serve questa parte al tutto? Mi par di sì; e però, in fondo, non si può considerare quasi un sapere per sapere, il sapere che nella scuola secondaria mira a compiere la formazione di quello spirito, che dovrà vivere la vita della scienza.

A respirar l'aria di certi climi non sono adatti tutti i polmoni; e veramente non tutti resistono al clima della scienza: hanno bisogno generalmente di essere rafforzati e allenati con l'igiene di quegli insegnamenti secondari, che a tanti oggi paiono inutili. Ma allora rinunziamo ai climi dei grandi altipiani del sapere; e sarà tanto di guadagnato per la salute!

La vera cultura è stata sempre un'inutilità se si guarda ai suoi effetti prossimi; ma bisogna guardar lontano, agli effetti remoti. Essa è il solo terreno in cui può nascere e attecchire la pianta della scienza e dell'arte che non credo siano stati mai inutili. Ora, appunto, a questo unico criterio s'informa la scuola secondaria classica, la vera scuola secondaria: educare con un'appropriata cultura lo spirito per renderlo adatto alle attività superiori.

In fine, oggi in Italia tocca proprio a noi filosofi preoccuparci dell'esigenza utilitaria della scuola? Non sono forse i letterati gli avversari del nostro insegnamento? Ora, in verità, tra inutilità e inutilità, più inutile può apparire lo studio delle lettere, specialmente greche e latine, che non quello della filosofia. Può apparire, dico; perchè io stimo anche lo studio letterario, anche il classico, essenziale alla costituzione della scuola media [1]). Ma chi va in cerca del sapere immediatamente utile, mi par troppo evidente che prima dovrebbe cominciare dal dar la caccia alle lettere, per passare poi alla filosofia; salvo a sostituire le une con le arti e l'altra con i mestieri o con l'agraria. Chi sa, forse in Italia ci arriveremo, se non si muta strada!

1900.

[1]) *L'insegnamento della filos. nei licei*, pp. 119 e ss.

2.

PROGRAMMI E LIBERTÀ NELL' INSEGNAMENTO DI FILOSOFIA.

Dopo la tempesta è tornato il sereno anche per l'insegnamento della filosofia nei nostri licei; il quale, dopo tante minacce e rabbuffi sofferti con più o meno rassegnazione, da parte delle autorità competenti, comincia a riprender fiato per la benevolenza a più riprese dimostratagli dal presente Ministro della P. I. on. Gallo [1]. Si direbbe che questi non voglia lasciarsi sfuggire occasione di esprimere i propri convincimenti intorno all'importanza e l'ufficio della filosofia nei programmi della istruzione media, quasi desiderasse distruggere fin la memoria di quanto disse e fece o cominciò a fare contro l'insegnamento di essa quel suo predecessore, che ben meritò d'esser detto l'Attila dell'istruzione [2].

Augurando pel secolo nuovo alle nostre povere scuole, che non abbiano mai più a risentire la mano di quel flagello di Dio, rallegriamoci intanto di leggere nella relazione premessa al *Disegno di legge sulle ispezioni alle Scuole secondarie e normali*, presentato dal Ministro alla Camera, il

[1] Vedi la nota finale di questo scritto.
[2] Vedi la *Rassegna bibliografica* del D'Ancona, fasc. sett.-ott. 1900, p. 315.

28 novembre 1900, la seguenti dichiarazioni, di cui giova prender atto:

« Nel nuovo ispettorato entreranno i migliori provveditori agli studi, presidi, direttori, insegnanti di provato e noto valore, in modo che, se non proprio tutte le discipline, certo le fondamentali, che s'insegnano nelle scuole, sieno con giusta proporzione e distribuzione rappresentate.

« Non è il momento di scendere a minute particolarità: — ma mi piace qui di rilevare che uno degli insegnamenti, a parer mio vitali, *ai quali converrà dare maggiore estensione*, è quello della filosofia.

« *Urge rialzarlo dall'abbandono e dal discredito, nel quale inavvedutamente si è lasciato cadere.* I frutti della tendenza antifilosofica, diffusa, mi rincresce doverlo dire, dal Ministero nel pubblico e nelle scuole, si vedono nelle scuole stesse, dove, tra moltissimi insegnanti, *gli educatori* veri degli animi giovanili sono ben pochi, dove si opprime la memoria e non si coltiva l'intelligenza, non si purificano i sentimenti, non si affina il gusto; dove è divenuta grave impresa svolgere un tema, anche facile, con ordine, con chiarezza, con garbo. Si deplora generalmente, e più dai professori, la mancanza di idee nei nostri giovani, e intanto si bandisce dalle scuole la cultura filosofica, quella che fornisce le idee ed apre le vie a trovarne di nuove. I frutti di quella tendenza li vediamo nei lavori, nelle tesi dei laureati, che dai fatti, sien pure importanti e accuratamente raccolti, non riescono a sollevarsi al significato, allo spirito dei fatti, alle conseguenze generali, ai concetti comprensivi, insomma alla visione esatta ed alla valutazione giusta dei fenomeni naturali, e storici, o letterari. E questo è il meno. Nelle lotte sempre più violente che agitano la società contemporanea, in mezzo ad un popolo come il nostro, che si dibatte tra il clericalismo e le dottrine sovversive, noi dalle scuole mandiamo inermi e sprovvedute le nuove generazioni, prive della coscienza di uomo e di cittadino posata sopra solidi principii e convincimenti. A formarla debbono, certo, concorrere tutte le discipline, tutti gli insegnamenti, tutti gl'insegnanti; ma essa deve essere l'obbietto, lo scopo proprio del professore di filosofia ».

Su per giù, quello che dicevano pochi mesi fa i professori di questa disciplina. Dunque, *maggiore estensione* all'insegnamento di essa, e *rialzarlo* dall'abbandono e dal discredito in cui s'è lasciato, anzi s'è fatto cadere! Ma per quali vie il ministro intende raggiungere cotesto scopo, che noi abbiamo propugnato e propugneremo con ardore finchè non sarà davvero raggiunto? «Comprenda, dunque», dice la Relazione, «il nuovo ispettorato chi sorvegli e diriga l'insegnamento della filosofia».

Il che forse potrà giovare a rialzarlo; e dico *forse* e *potrà*, perchè bisognerebbe prima creare veramente ciò che si vuole dirigere e sorvegliare (ufficio poi molto difficile e pericoloso in materia così delicata e libera come la filosofia); ma in che modo gli sarà data maggiore estensione?

Si parla anche di *programmi particolareggiati*, che siano guida e stimolo agli insegnanti e mezzo agl'ispettori di misurare e valutare l'opera di ciascuno di essi. Se ne parla bensì in una maniera generale; anzi gli esempi addotti dei deplorevoli effetti della libertà assoluta lasciata oggi ai professori per questo riguardo, sono desunti dagli insegnamenti letterarii. Tuttavia, se di cotesti programmi se ne vorrà compilare, come parrebbe, anche per la filosofia, noi stimiamo che il rimedio rischierà di esser peggiore del male. Il ministro confessa di non avere eccessiva fiducia nei programmi; ma ricorda «che in paesi generalmente più colti del nostro, dove la tradizione de' buoni metodi è più antica, non solo vigono programmi bene particolareggiati, ma, al principio dell'anno scolastico, sono prescritti gli autori e le opere, di cui l'alunno, negli esami finali, deve provare d'aver compiuta e sicura notizia». Tutto ciò andrà, anzi va benissimo per le lettere, per la storia e per le scienze, in cui può certo stabilirsi una certa *quantità* della materia, che deve essere insegnata. Ma in filosofia, — come abbiamo altra volta dimostrato, — un programma che scenda ai particolari, non può limitarsi al puro criterio quantitativo; e scivola inevitabilmente a giudicare della *qualità*, del merito delle singole dottrine e riesce a promulgare quella specie di sedicente filosofia, che da tanti anni i programmi francesi cercano scrupolosamente di conservare e custodire,

quella bella merce della filosofia ufficiale, ossia la negazione della vera, della libera filosofia.

In tale errore cademmo anche noi nel 1867 coi programmi che il ministro Coppino fece scrivere da Augusto Conti, autore egli stesso, e per quella occasione, di una *Filosofia elementare delle scuole del Regno.* Ma, *non bis in idem!* Lasciamo a chi se ne contenta la filosofia delle scuole del regno o della repubblica; e non rinunziamo a quel poco di bene che abbiamo, pel gusto di imitare gli altri. Curioso che i francesi, dopo tanti rivolgimenti e rivoluzioni, sian rimasti poi sempre così legati alle riduzioni della filosofia *ad usum Delphini!* Quando l'anno scorso lo scrivente mise a stampa una sua difesa del minacciato insegnamento filosofico, uno dei più liberali scrittori francesi di cose scolastiche plaudendo al concetto del libro, invitava però l'autore a confessare che non di rado le famiglie sono pur troppo ingannate dallo Stato, per colpa dei professori di filosofia, che non impartiscono quell'educazione che s' ha diritto di attendersi dallo Stato. — Empi profanatori degli animi ingenui e delle tenere menti!

La filosofia non fa male a nessuno, se è filosofia, non vano sproloquio di ciarlatani; e lo Stato ha certo il debito di provvedere affinchè nei licei non vadano ad insegnare quelli che pretendono sapere e che non sanno ciò che hanno da insegnare. Ma qui finisce il suo dovere, che è pure il suo diritto; e comincia il diritto della scienza, che è tale, a patto di essere autonoma.

Tutto questo sa benissimo l'on. Gallo; e non da lui può temersi una menomazione qualsiasi di tale autonomia. Sicchè piuttosto è da credere che, parlando di programmi particolareggiati, egli avesse la mente solo agli insegnamenti letterari e alle scienze propriamente dette; alle quali questi programmi non faranno certo alcun male, se non faranno tutto quel bene ch'ei se ne ripromette. Chi non lo sa? Non il programma fa il maestro, ma il maestro fa il programma; questo è un fatto indiscutibile. Non è tuttavia da disconoscere

che il maestro che sa e che non fa per sola pigrizia, potrà da tali eccitamenti essere efficacemente stimolato e spinto a fare in proporzione della propria capacità.

Ben meriterebbero di essere imitate la Francia e la Germania nell'uso di prescrivere gli autori e le opere, di cui negli esami finali devono gli alunni mostrare di aver piena contezza. Il primo di quei due paesi prescrive anche gli autori filosofici; e l'on. Gallo non poco farebbe per mandare ad effatto il suo lodevolissimo proposito di rialzare il nostro insegnamento, se si risolvesse senz'altro a seguirne l'esempio. E allora sorgerebbe, è da sperare, quella biblioteca di classici filosofici, per le scuole e per le persone colte, che è *in votis*; e alla quale dovrebbero pur cominciare positivamente a pensare quanti in Italia han davvero a cuore i nostri studi e non vogliono contentarsi di più o meno platoniche e sterili apologie e antiquati προτρεπτικοί. Prima condizione del diffondersi della conoscenza dei filosofi, è che se ne renda agevole la lettura (ora impossibile quasi alla maggior parte dei nostri giovani e delle persone colte); se pure non si crede da senno che la filosofia stia di casa proprio in certi nostri libri, scolastici e non scolastici, che pur sono i soli che vadano per le mani di tutti [1]).

Ottima intenzione è anche quell'altra espressa dal ministro dove rileva « l'assoluta assenza di metodo» nelle nostre scuole, e dichiara: «la più urgente, la più utile riforma delle scuole di magistero pare a me questa: che i laureandi non sieno ammessi all'esame di laurea, se non abbiano frequentato un corso regolare di psicologia, di etica e di pedagogia». Possano quanto prima seguire i fatti alle parole; e si guardi nella riforma non solo agli studenti della facoltà di lettere ma anche a quelli della facoltà scientifico-matematica, che aspirano all'insegnamento. Chè, quando tutti i professori dei ginnasi e dei licei avessero fatti, e un po' più seriamente che ora parte di essi non facciano, i loro studi filosofici, non v'ha dubbio che indirettamente ne verrebbe notevol-

[1]) [Questo disegno prese poi ad essere attuato nella collana di *Classici della filosofia moderna*, pubblicato dal Laterza di Bari; e quindi proseguito con la piccola collezione del Carlini].

mente rinvigorita quella disciplina dell'intelletto e dell'animo degli alunni, che si chiede all'opera dell'insegnante di filosofia. E allora si potrebbe fors'anche avviare quella coordinazione dei vari insegnamenti, che è il segreto della riuscita del ginnasio tedesco, e la cui assoluta mancanza è il vizio organico dei nostri licei; dove l'istituzione dei presidi fa, e non può non fare, assai mala prova; quella coordinazione, che è reclamata necessariamente dal principio dell'*unità dello spirito*, che, come altrove ho dimostrato, è il fondamento del fatto educativo [1]).

1901

[1]) Era già scritta per una rivista e anche mandata in tipografia questa breve nota, quando il *Bollettino Ufficiale della P. I.*, del 10 gennaio 1902, pubblicò un Discorso pronunciato dal Ministro Gallo, nella discussione generale del bilancio, l' 11 dicembre 1900: dove si prometteva un disegno di legge sulla istruzione secondaria, il quale avrebbe portato un aumento di orario e un'estensione del programma per l' insegnamento di filosofia.
(Ma poco dopo il ministero, a cui il Gallo apparteneva, cadde; e i buoni propositi di quel Ministro non ebbero più effetto. E questo scritterello, come non più opportuno, non fu più pubblicato. Il GALLO poi pubblicò uno scritto notevole su *La riforma della istruzione secondaria e il Disegno di legge del min. Orlando*, nella «N. Antologia» del 1° luglio 1904).

3.

NUOVE MINACCE ALLA LIBERTÀ E ALLA FILOSOFIA NELL'INSEGNAMENTO LICEALE.

Dopo la riforma apportata testè all'insegnamento del greco e della matematica [1], se ne annunzia un'altra per la filosofia. Si sfronderebbero, si dice, i programmi, si porterebbe uniformità di metodo in tutte le scuole, e s'abolirebbe la logica.

Lasciamo stare gli sfrondamenti ai programmi, i quali ora non esistono se non in questa semplice forma: *Elementi di psicologia*; *elementi ed esercizi di logica*; ed *elementi di etica*; dove non vedo proprio le fronde che si dovrebbero tagliare. Si vuol dire, forse, che si uscirà da questa indeterminatezza per stabilire precisamente gli stretti confini dentro i quali occorre mantenere l'insegnamento liceale? Ma, in verità, non so comprendere come possa nascere il sospetto (salvo che non si conosca affatto il presente ordinamento de' nostri licei) che ora, senza i confini presignati, l'insegnante di filosofia possa spaziare largamente in quelle due ore di lezione per settimana, che fa in ogni classe quando le vacanze e gli esami ordinari e gli straordinari (ora specialmente che il regolamento ne richiede parecchi giorni di prove a ogni fin di trimestre) gli permettano di farle.

[1]) (Col Decreto del ministro Orlando, dell'11 novembre 1904).

I programmi finora hanno detto discretamente: «Elementi»; ma il fatto pur troppo è stato che, malgrado tutto il buon volere, non s'è mai potuto andare oltre gli elementi degli elementi. Vero è che, a vedere certi indigesti volumoni, mandati in giro come possibili testi per il liceo, e adottati infatti in molti istituti, c'è da giurare che si voglia dar fondo, bene o male, a tutta la psicologia, a tutta la logica e a tutta l'etica, già in questo primo grado dell'insegnamento filosofico. Ma è pur vero che chi scrive di questi libri per solito non appartiene all'insegnamento liceale, e non si mostra perfettamente consapevole delle esigenze imprescindibili di questa scuola. Ed è vero altresì che, quando si fossero emanati questi programmi ben descritti e ben circoscritti, che sono stati annunziati, quegl'insegnanti che ora adottano tali libri, continuerebbero ad adottarli lo stesso, scusandosi con l'adagio (così a proposito!) che nel più c'è il meno. Giacchè non sarà mai il programma che farà il maestro. E non può dirsi davvero maestro di filosofia chi creda giovevole, opportuno o possibile l'uso di libri siffatti.

Ma non è la strettezza o larghezza dei programmi che può impensierire quanti hanno a cuore l'insegnamento della filosofia ne' licei. Quello che impensierisce è il programma; dico il vero e proprio programma, determinazione specifica, particolare, concreta del contenuto dell'insegnamento che bisogna impartire. Impensierisce quella tale *uniformità di metodo*, in cui si fa consistere appunto il fine della nuova riforma.

Programma e uniformità di metodo saranno due belle cose per altre materie d'insegnamento; ma per la filosofia sono la morte. Lo stesso contenuto della filosofia varia col variare delle dottrine e degl'indirizzi, a segno che per un filosofo può essere psicologia ciò che non è punto psicologia per un altro. E dicasi altrettanto, su per giù, della logica e dell'etica. E poichè un programma dovrà scegliere tra le dottrine e gl'indirizzi divergenti, e dovrà dire, per esempio, se si ha da insegnare psicofisica e psicometria, se si ha da mandare innanzi all'etica una psicologia *morale*, come dicono, o una metafisica generale, o una metafisica generale e una filosofia dello spirito, accadrà inevitabilmente che non

tutti gl' insegnanti che abbiano una coscienza filosofica (e, se non l' hanno, non abbiate fiducia, ripeto, nei vostri programmi) potranno insegnare secondo la loro coscienza, non tutti, cioè, potranno insegnare quello che sanno, e in cui consiste propriamente la determinazione della loro coscienza. Sicchè o insegneranno quello che non sanno (non sapere, che non è detto sia sempre un male) o al programma si atterranno per criticarlo e scalzarlo, opponendosi allo spirito da cui fu dettato, e perciò annullandolo. Alternativa di cui sarebbe certo preferibile la seconda soluzione, benchè tutt'altro che moralmente bella e pedagogicamente conveniente, ma che, ad ogni modo, non è essa stessa desiderabile da chi provvede alla riforma della scuola, e deve ritenere questa riforma utile insieme e possibile. Giacchè, se si avessero a fare i programmi magari perchè non fossero osservati, mi pare che sarebbe inutile farli, e peggio che inutile spendere i quattrini per la commissione che li preparasse. O si vorrà dire che non importa che gl' insegnanti di filosofia abbiano una coscienza filosofica? Ma allora bisognerebbe avere un po' di coraggio e dare un calcio, nei licei, a questa filosofia, e non ad essa soltanto; perchè in verità, in questo caso non si tratta del solo interesse della filosofia, ma della coscienza dell'uomo, senza di cui non s' insegna la filosofia, e non s' insegna niente.

Uniformità di metodo! Ma il metodo non è una casacca adattabile a ogni dosso. Tale dottrina, tal metodo. Ogni dottrina genera essa il suo metodo adeguato. E chi impone il metodo impone la dottrina, con quella desiderabile conseguenza che s'è visto. Le esigenze teoriche dei programmi e dei metodi uniformi sono note. E una di esse è incontestabilmente vera, cioè che la verità è una, e quindi una è la vera filosofia, uno il programma, uno il metodo. Se non che questa è teoria, è filosofia. E la filosofia presuppone la vita, e perciò non può essere la legge della vita. Il fatto è che cento filosofi conviventi nel medesimo paese e nel medesimo tempo (ardita ipotesi, non è vero?) hanno cento dottrine diverse; e, se ognuno di essi può teoricamente (cioè appunto nell'àmbito della sua filosofia), anzi deve, anzi non può non credere di essere egli solo nel vero e tutti gli

altri novantanove nel falso, praticamente (ridiscendendo dalla filosofia nella vita) non può, senza grave offesa alla coscienza altrui, e quindi alla propria, imporre agli altri la propria dottrina o, meglio, la professione della propria dottrina. I programmi non sono costruzioni meramente teoriche; ma implicano relazioni etiche gravi, di cui bisogna molto preoccuparsi.

Io non sono fautore di quella libertà anarchica, che taluno vorrebbe negli studi; e l'ho combattuta sempre come ho potuto. Ma ritengo sacra la coscienza d'ogni maestro, che sia un maestro; e in filosofia non credo l'unità, che è della verità, poter derivare d'altronde che dalla filosofia stessa, dallo sforzo intimo, autonomo, della coscienza, che la critica potrà agitare e sospingere, non un programma.

Ma la novità maggiore della minacciata riforma è l'abolizione dell'insegnamento di etica. Certo, sarebbe vano pretendere in questo insegnamento elementare un pizzico d'ogni parte dell'enciclopedia filosofica. E già quel che più preme è destare, con una o con un'altra parte di essa, nelle giovani menti, il pungolo dei problemi filosofici; il bisogno d'una coscienza più alta, che non sia quella onde l'uomo comune guarda sè e il mondo. Ma non perciò si vede l'opportunità di togliere dal programma liceale l'una o l'altra delle tre parti, che ora lo costituiscono. Tolta una parte, potrete rafforzare le altre due? Un po' di esperienza e molta riflessione mi hanno convinto che un maggior vigore dell'insegnamento filosofico non è possibile senza una riforma generale di tutti i programmi del liceo. La debolezza presente di questo insegnamento non dipende dall'obbligo di esaurire in un solo anno lo studio di tutta una parte del programma di filosofia. Giacchè le tre parti non sono scisse e separate l'una dall'altra in modo che una di esse non sia anche le altre due, e che la psicologia non si continui in qualche modo a studiare anche nel secondo anno del liceo, quando si studia la logica, e anche nel terzo, quando si studia l'etica. Il sapere filosofico è sempre uno, ed è tutto in ogni sua parte. Il vero inconveniente oggi è che chi insegna, diciamo così, la filosofia, non si trova co' suoi alunni se non due volte per settimana, un'ora per volta:

tempo troppo esiguo perchè possa formarsi nella scuola quella comunione spirituale, che è la condizione indispensabile e il principio unico di ogni efficacia educativa. Non è il programma, dunque, che bisogna diminuire, ma l'orario che bisogna aumentare. Il che richiede una modificazione degli altri orari, e quindi degli altri programmi simultanei, poichè è molto improbabile che si possa ottenere un aumento del numero complessivo delle ore di scuola assegnate presentemente agli alunni del liceo.

Per altro, quando si credesse opportuno e conferisse davvero a una riforma possibile ed utile la sottrazione d'una delle tre parti presenti del programma filosofico, perchè la condanna dovrebbe cadere proprio su l'etica? Sarebbe proprio questa la via da battere? Forse nessuno più degli stessi maestri di filosofia è in grado di rispondere a tale domanda, e dire se appunto l'etica deve sacrificarsi, ove un sacrificio sia necessario. A me la stessa scuola insegna che non è solo il maggiore sviluppo spirituale dei giovani che permette oggi nel terzo anno del liceo una maggiore intimità del mio spirito con quello degli scolari; ma è per grandissima parte l'interesse vivo che i problemi morali destano nell'anima giovanile, alla vigilia quasi dell'ingresso nella vita; interesse incomparabilmente superiore a quello che si riesce a suscitare per quella disciplina estremamente astratta, che è la logica, e per quella estremamente complicata e astratta, che è la psicologia. Vedo nella scuola che la filosofia morale è una naturale e quasi spontanea continuazione di una riflessione già iniziata e progredita, da se medesima, nella coscienza giovanile; mentre tanta è la fatica che occorre a fissare le menti ancora *corpulente* sull'oggetto preciso della logica, o a strapparle con la psicologia dal comune concetto della esteriorità delle cose per mostrar loro tutto il potere dell'attività costruttiva della psiche.

Da ciò non voglio conchiudere che si debba lasciar l'etica e togliere la logica o la psicologia. Ora non propongo riforme, ma discuto quelle che altri propone, se già non dispone. Voglio dire, soltanto, che errore grave sarebbe procedere a cuor leggiero a una qualsiasi riforma dell'insegnamento filosofico, cominciando dal troncarne il ramo più

verde e più promettente. E non dubito che i primi a protestare il loro malcontento sarebbero i giovani.

M'immagino la ragione che si vorrà addurre. Si dirà al solito, che un po' di logica fa bene a tutti, perchè ragionar bene è il primo requisito d'ogni persona colta; laddove, se importa anche, e più, agire da galantuomo, non l'etica fa il galantuomo; che anzi filosofare sulla morale è pericoloso, come per la religione positiva discuterne i dommi. E contro questo principio, francamente, non ho che dire; perchè non potrei presumere di dissuadere con poche parole chi crede ancora che la logica insegni a ragionare, e che l'etica, per se stessa, possa fare un galantuomo d'un birbante, o viceversa. Che gioverebbe ricordare che noi operiamo come *siamo*, e non come *pensiamo*, e che il nostro essere dipende da tutta la nostra vita, di cui la consuetudine col maestro di etica non è nè può essere se non un'infinitesima parte? Che gioverebbe ricordare che la filosofia morale presuppone la coscienza morale, come la psicologia i fatti psichici, la chimica i corpi chimici, e ogni scienza il suo oggetto? — Ma la riflessione critica corrode la coscienza, v'insinua il dubbio, riesce spesso a gittarvi lo scetticismo, e svigorisce sempre la fibra morale. — E non è vero: niente di più salutare all'anima, niente di più edificante e corroborante che lo studio e la visione diretta della sua essenza morale. La meditazione dei problemi etici, a qualunque soluzione si pervenga, è il più efficace spettacolo morale. Giacchè, se l'esempio del bene è il miglior mezzo di ammaestramento morale, qual esempio più perfetto dell'idea stessa della coscienza morale? Si ricordi l'entusiasmo di Kant al pensiero del dovere. Bacone, si suol dire, fu un grande filosofo, e non fu un ideale d'uomo Ma è pur significativo che si citi sempre questo nome: e nessuno, d'altra parte, s'è mai chiesto, che cosa sarebbe stato moralmente Bacone, se non fosse stato quel filosofo. Non è la filosofia che fa l'uomo, dico l'uomo della vita, economico ed etico: ma certo da nessuna cognizione può derivare più conforto morale all'anima, che dal divino *nosce te ipsum*.

E poi, la critica della coscienza morale non incomincia con la filosofia, ma è nell'aria del nostro tempo. Gli attriti

della vita pratica, la propaganda dei partiti, le strette dei problemi economici oggi schiantano e mettono in forse nella coscienza giovanile ogni più radicato principio di condotta. Pur ieri tutti si meravigliavano che gli stessi maestri della cultura insorgessero contro lo Stato. Ma che è lo Stato? Chi lo dice a questi maestri? Nelle universirtà essi non ricevono nessuna cultura morale. E chi potrà mai dirlo ai futuri maestri, se chiudete anche questo spiraglio di luce che è l'insegnamento di etica nei licei? Nè si vede, del resto, che quelli che si sono meravigliati e hanno rimproverato, mostrassero di sapere e sentire tutta la dignità morale dello Stato.

O vorremo rimettercene al parroco? Noi siamo proprio a questo: che senza la sanzione religiosa non sentiamo, se non a parole, la maestà del dovere; e un insegnamento filosofico di morale ci par di troppo. Ma è sperabile che si vorrà rifletterci bene, prima di dare quest'altro colpo alla nostra scuola classica, dalla quale la furia dei regolamenti, degli esami, delle grammatiche, delle storie genealogiche, delle minutaglie interminabili delle scienze naturali nonchè, da qualche anno, l'inquietudine dei maestri han messo in fuga ogni amore, ogni fede, ogni idealità.

1905.

4.

LA FILOSOFIA CHE S' INSEGNA.

Se ne insegna, come tutti sanno, nei licei e nelle università, e un pochino anche nelle scuole normali, sotto forma di pedagogia per i futuri maestri elementari. Così, all' ingrosso, son centinaia a insegnarla. A contare soltanto gl' insegnanti di materie filosofiche nelle facoltà filosofiche e giuridiche, se si vuol credere che almeno l' insegnante universitario di filosofia abbia una coscienza filosofica, l' Italia ufficiale avrebbe circa una settantina di filosofi! Li dovrebbe aver avuti da parecchi decennii. Ma, in verità, diciamolo subito, non pare ne abbia avuti mai tanti; e non credo occorra dimostrarlo, pesando e contando uno per uno quanti hanno insegnato filosofia nelle università. I pesi e le misure possono essere diversi; ma, quanti faranno il calcolo, si troveranno d'accordo nel risultato. Chiedere, d'altra parte, che un professore di filosofia nelle università sia un filosofo, non credo sia pretender troppo: la stessa legge assegna infatti all' istruzione superiore anche l'obbligo di mantenere ed accrescere la cultura scientifica: la quale, per quel che si attiene alla filosofia, non può sperare incremento, mi pare, se non dai filosofi.

Ora il grande problema dell' insegnamento filosofico nelle nostre troppe università, è stato appunto ed è la straordinaria difficoltà di trovare tutti gli insegnanti capaci di im-

partirlo, non avendo mai le nostre leggi permesso o non essendosi mai il costume universitario piegato a lasciare scoperte affatto le cattedre che non fosse possibile coprire degnamente: ed essendosi anzi quelle e questo appigliati troppe volte a un rimedio peggiore assai del male, quando, per non affidare definitivamente una cattedra a un maestro non per anco abbastanza preparato, ma capace forse di essere animato e stimolato dalla cattedra stessa ottenuta a compiere la propria preparazione, s'è fatto ricorso al metodo degli incarichi conferiti a insegnanti già di altre discipline, alieni per lo stesso indirizzo dei loro studi principali della meditazione della materia del loro insegnamento temporaneo. Giacchè nei nostri ordinamenti di facoltà s'è tenuto sempre come punto inconcusso e fuor d'ogni possibile discussione, che il programma degli studi non dovesse sorgere per generazione spontanea dal movimento stesso della cultura, dentro un disegno molto largo , elastico e liberale; ma determinarsi in maniera uniforme, a priori e sulla carta, per imporsi poi agli spiriti cui spetterà di eseguirlo. Posto che in ogni facoltà filosofica si ritengano opportune e utili ai fini di essa le quattro cattedre di Filosofia teoretica, Filosofia morale, Pedagogia e Storia della filosofia, una facoltà che non sospendesse la sua funzione di legge, s'è creduta sempre in obbligo di fornire tutti i quattro insegnamenti, anche nel caso in cui avere gl' insegnanti relativi potesse parere addirittura impossibile. S'è dissimulata, beninteso, la gravità della situazione; ma la situazione, tante volte, è stata questa, e non s'è avuto mai la virtù e il coraggio di dir chiaro che certe cattedre dovessero rimanere per un pezzo scoperte. Rarissimi casi, come quelli dell' Estetica a Napoli e della Filosofia della storia in tutte le università, che, secondo le leggi, avrebbero tutte dovuto avere tale insegnamento, sono eccezioni che confermano la regola, dovuta al discredito in cui rimasero tra noi per mezzo secolo tali discipline, escluse perciò dal novero di quelle programmaticamente ritenute necessarie al quadro generale degli studi.

E quel che è avvenuto nell' insegnamento universitario, è anche avvenuto, su larghissima scala, nel secondario, come può attestare chi abbia qualche pratica degli insegnanti di

licei e delle scuole normali. I maestri ci sono stati sempre perchè ci sono state le cattedre; e non viceversa. Ma di tutti gl' inconvenienti che ne sono provenuti nelle scuole medie la prima causa rimonta all'ordinamento universitario e allo spirito della pubblica cultura, che quell'ordinamento ha reso possibile e difeso. Perciò il problema è essenzialmente universitario.

Universitario, a patto d'intenderci con discrezione. L'università non è un organismo a sè, indipendente dalla vita della cultura nazionale e internazionale; come il Parlamento non è mai, checchè ne pensino gli accaniti critici del parlamentarismo, una rete sovrapposta al paese. Tale paese, tale Parlamento; e così tale cultura, in un certo periodo storico, tale università. Idee che se ne vivano rattrappite e impotenti, per ostacoli insormontabili opposti al loro sviluppo dalle istituzioni, non ce ne sono mai state: dico idee vere, concrete, attuali, e non utopie che sono idee vaghe e false perchè astratte. La filosofia che noi abbiamo avuta in Italia in questo primo mezzo secolo della nostra vita nazionale, è stata la filosofia appunto delle nostre facoltà a quadri prestabiliti e uniformi, con programmi personali e fissi: che non solo consentiva siffatto ordinamento, ma ne aveva bisogno. Giacchè, se sarà lecito affermare che il contenuto dell'insegnamento filosofico è la filosofia, si concederà altresì, ritengo, che nelle condizioni di quello si rifletterà necessariamente l'indole di questa: così come la forma letteraria d'un libro, la sua mole, la sua distribuzione non può esse conseguenza d'altro che della materia che vi si tratta.

Ora, la filosofia si può intendere in due modi, e quasi come due scienze affatto differenti; una delle quali, per brevità, si può dire s o g g e t t i v a, e l'altra o g g e t t i v a; e s'intende che una è la filosofia vera, e l'altra l'apparenza fallace di essa. Se per filosofia intendete, poniamo, il concetto della realtà, questo concetto potete intenderlo, o meglio, vi può accadere d'intenderlo o come il concepimento della

realtà, o come il concepito, cioè quel che si concepisce della realtà: una volta come l'atto del concepire e un'altra come il termine od oggetto del concepire stesso: come pensare che è pensante e pensato (questo in quanto quello), o come pensato, che è sì e no pensante. Nel primo caso la realtà è il soggetto, nel secondo l'oggetto: voglio dire, una certa filosofia in sè, di cui il soggetto o il filosofo o meglio il mondo, in quanto si attua in un dato momento nella mente del filosofo, viene ad essere quasi l' inutile specchio d'una luce che c'è già. Qui il filosofo, in quanto tale, è di rimpetto alla sua filosofia, e fuori di essa: non autore, non creatore del valore che è in esso; ma beneficiario inerte e sensa merito. Il filosofo come tale non è persona, o ha una personalità di rimbalzo e senza valore intrinseco; la quale prima di sapere la filosofia, è quella stessa che sarà quando la saprà; e il suo valore dipenderà da una sua moralità prefilosofica e renitente ad ogni elevazione che sia effetto di apprezzamento speculativo della vita, e da una intelligenza meramente formale, cui non crescerà il vigore dell'ale per meditazione del mondo, di cui è coscienza.

Quest'oggettività della filosofia, che è la filosofia, ma non è l'uomo che la possiede, staccatasi dalla miseria dell'uomo transeunte, sottrattasi alla vicenda inesorabile del particolare e del concreto, si libra in un mondo, che non è quello del filosofo, ed è governato da leggi che non possono estendersi perciò a quello del filosofo. Il filosofo finisce così con avere una filosofia che non l' impegna, non lo tocca, non lo riguarda. Finisce col pensare che ella sia quasi nei libri — libri chiusi e non letti, ma apribili, quando se n'abbia voglia, e leggibili; che dai libri sia destinata a passare a ora fissa nella scuola, oggetto di studio tecnico, discreto, da non invadere la vita riserbata alle leggi stesse di quell'ambiente comune, da cui il filosofo, per continuare a esser uomo come tutti gli altri, non si sequestra menomamente. La filosofia così intesa, appena s'attenti di uscire di scuola e dai libri, e portarsi nella vita, a volerne troppo insomma, è sottinteso che avrà la peggio, e farà una magra figura! Altro è la scienza, altro la vita, disse anche il nostro gran De Sanctis

nel suo discorso inaugurale del 1872, facendosi eco delle idee che venivano prevalendo.

Giacchè la filosofia dell'ultimo mezzo secolo in Italia (e non soltanto in Italia) è stata, in generale, appunto di questo genere che ho detto filosofia oggettiva: sapere, tecnicismo intellettualistico, e non vita. È stata cosa, e non persona; materia di libri e di scuola, e non fede, e orientamento di tutto lo spirito. E tale, in generale, era per la gran depressione del senso filosofico corrispondente — causa, insieme, ed effetto — al contenuto punto filosofico delle dottrine prevalse, dov'era abolita ogni coscienza della realtà spirituale.

Ora uno dei caratteri più significativi del sapere intellettualistico è, che nel rallentarsi dei legami — i quali, in realtà, non si possono mai spezzare — della scienza con l'uomo e cioè con la mente, in cui è la fonte unica e perenne della scienza stessa, questa s'impedantisce, e perdendo sempre più il suo afflato spirituale si smarrisce nell'arbitrario e nel formalistico: onde si costituiscono le autorità, si fissano, quasi verità ormai fuor di questione, le soluzioni ricevute, s'irrigidiscono le formole, si consacrano le divisioni e configurazioni didattiche, ancorchè meramente empiriche ed accidentali. La filosofia non crea, ma accoglie: non si fa, ma è. Le categorie le accetta, non le pone. E poichè quando essa viene adagiandosi in cotesta attitudine spirituale, la filosofia nelle università è già sistemata in quel certo modo, essa rispetta quella sistemazione, come il regolamento di una filosofia, che non è fatto e non può esser modificato dal filosofo, come non è fatta nè può essere modificata da lui la stessa filosofia. Tutto è già fatto, almeno l'essenziale; e poichè cosa fatta capo ha, il capo è in quel che il filosofo trova già fatto, e non sulle sue spalle. Ogni tentativo di critica e di riforma è presto smesso o combattuto come irrazionale e torbida mania d'innovazione. La siepe sacra eretta tra filosofia e storia della filosofia impedisce ogni passaggio dall'una all'altra, e rinsalda il pregiudizio della loro fondamentale differenza. Si concepisce un cultore specialista di filosofia morale, che non abbia le sue idee in materia di logica, perchè non deve avere un sistema di filosofia

completo. Desta lo scandalo chi nega una reale divergenza tra l'ufficio scientifico del pedagogista e quello del filosofo. E poichè l'estetica è caduta in disuso, un professore di filosofia non ne parla mai: e un corso di filosofia della storia non par possibile, se non nella forma di uno speciale incarico.

E questo è il minor male. La filosofia oggettiva è materia che s'impara da chiunque, pur che si studii. E se c'è una cattedra rimunerata di tale filosofia, non è possibile che manchi chi sia disposto a studiarla, e quindi a impararla, e a farsi capace d'insegnarla. Infatti una filosofia così non presuppone speciali vocazioni e disposizioni e preparazione orientata in certo modo: indipendente com'è dalla personalità del filosofo, s'attaglia a ogni mente, come questa sarà indifferente al suo contenuto. La filosofia è nei libri (trattati e manuali, monografie e bibliografie), e quindi si travasa nei cervelli innocenti e purissimi. Purissimi di filosofia: e non importa se poco puri per altri rispetti. Ahimè! L'indifferenza o sordità spirituale dei filosofanti non è stata soltanto, nel periodo che ormai si vien chiudendo, la lodata spassionatezza discreta dei filosofi tolleranti, per cui ogni forma di filosofia che non desse gran noia alle persone, doveva lasciarsi correre: è stata qualche cosa di più e di peggio. È stato difetto di elevazione spirituale e di purificazione morale, poichè la filosofia, considerata come estranea all'uomo, era privata dell'immanente azione ascetica, che ella ha in ogni tempo esercitata nelle anime che ne hanno fatta la loro vita.

Una filosofia cosiffatta, comoda materia di studio e d'esame, titolo oscuro di diplomi produttivi e d'infecondi manuali, s'è riversata dalle università nelle scuole medie, a riprodurvi rimpiccolito e peggiorato quell'esercizio di erudizione mnemonica e di compilazione meccanica, all'ombra sacra dei grandi nomi di pochi filosofi e del gran nome della Scienza, che per essere una per tutti, e non potendo quindi essere di nessuno, poteva rimanere nelle nebbie ar-

cane del mito, come l'araba fenice: oggetto di fede superstiziosa. E così l'Italia ha avuto centinaia e centinaia d'insegnanti di filosofia, perchè costoro — diciamolo franco — non erano, nella maggior parte, insegnanti di filosofia. Onde più di una volta, dopo che dodici anni fa, con la ingenua fede della prima giovinezza io ebbi calorosamente difeso l'insegnamento della filosofia nei licei, cresciuta via via la mia esperienza delle persone e delle scuole nostre, e intravisto con orrore il tremendo vuoto spirituale che si nasconde nelle nostre scuole medie sotto il titolo pomposo di filosofia, più d'una volta mi son sentito salire su dai precordii un amaro senso di rimorso, e una prepotente voglia di recitare il *confiteor*, per chiedere io stesso, senza ambagi, l'abolizione di un tale insegnamento falso e corruttore: corruttore perchè falso. Sommamente corruttore, perchè *corruptio optimi pessima*; e la filosofia è il fiore più splendido dello spirito, il fastigio della mente e però della vita; e la adulterazione di lei è perciò la più brutale e nefanda cosa a cui possa riuscire la deviazione dello spirito da' suoi fini essenziali; è inaridimento fatale di quegli spontanei sentimenti, che s'attingono dalla vita, e di tutti quei valori, della cui aureola è circonfuso tutto ciò che è vivo della vita dello spirito; abbrutimento, del tutto analogo a quello operato dalla religione che si esteriorizza nelle forme vuote e lascia l'anima deserta di Dio. E se non mi sono mai indotto alla palinodia, egli è che ho riflettuto che il problema, in fondo, investe tutta la scuola e non il solo insegnamento di filosofia; perchè lo spirito filosofico, volere o non volere, s'insinua da per tutto, ed è veramente la sostanza d'ogni umana spiritualità: e la cattiva filosofia dominante in un periodo di cultura, se è rappresentata specialmente dai maestri di filosofia, è pur la filosofia che serpeggia in tutte le menti e appesta di sè ogni forma e grado di educazione, e genera il formalismo e la mortificazione dello spirito per tutte le vie e in tutti i campi.

Abolire l'insegnamento della filosofia importerebbe quindi chiudere tutte le scuole. E non voglio ora dire se anche questo strano pensiero mi sia mai balenato alla mente.

Strano e certamente spropositato. In fondo a quella

via non si può giungere; e però bisogna tornare indietro. E son tornato, e torno, e dico: Manteniamo la filosofia nei licei; perchè, se crediamo che questi siano organismi di cultura, la malattia di quell'organo che è in essi l'insegnamento filosofico, è malattia di tutto l'organismo, perchè è malattia del centro vitale; ma una malattia di sviluppo o, come dicono, di crescenza, che ha in se stessa il principio della salute. E quell'organo guarito sarà tra poco il centro d'irradiazione della nuova vita, che andiamo augurando e preparando.

Manteniamo la filosofia nei licei e nelle università; ma qualche cosa cominciamo a fare per ravvivarla, liberandola dalle pastoie che l'han tenuta avvinta, quando essa non sentiva il bisogno di muoversi. Cacciamo dai licei i manuali, e mettiamo in mano ai maestri e agli scolari le classiche opere dei grandi filosofi, in cui la filosofia è ricercata e scoperta, e vive nello spirito che la costruisce.

Apriamo le finestre, e lasciamo penetrare la vivida luce e l'aria fresca dell'eterna anima umana tormentata dal travaglio della verità. Creiamo una letteratura scolastica attingendo agli scritti immortali di coloro che si tormentarono in questo travaglio. E nelle università riduciamo le cattedre, e abbattiamo le barriere onde sono divise. Due o tre cattedre al più, per ogni sede, sarebbero sufficienti a tener desto l'interesse filosofico, porgendo occasioni e aditi diversi alla ricerca, suggerendo studi vari e additando sussidi opportuni. Ma queste cattedre si dovrebbero tutte denominare indistintamente di «filosofia», che è una e sempre identica in tutte le parti sue: onde non ne venisse più oltre incoraggiata questa specie assurda di specializzamento degli studi; e, cancellata ogni traccia di divisione irrazionale, ciascun insegnante, tenendosi a contatto con tutte le parti del problema filosofico, si provasse a volta a volta a trattare dal suo punto di vista, tutte le questioni fondamentali. Che è desiderio già più volte espresso negli ultimi tempi; e rimasto mèro desiderio per la supina indolenza di troppi spiriti tuttavia passivamente legati alle vecchie categorie artificiali; ma giunto, nell'odierno risveglio di tutte le profonde esigenze filosofiche delle menti, a tale

maturità che già di per sè si viene spontaneamente attuando, per quanto è possibile, senza intervento di leggi e regolamenti.

Certamente, finchè si crederà di poter insegnare senza la filosofia la storia della filosofia, o senza logica la filosofia pratica, o ammannire una pedagogia che non sia filosofia, ci si balocchcrà e imbastardirà con pseudo-filosofie; e soltanto quando nella scuola e nello spirito sarà ristaurata la vivente unità della filosofia, questa potrà rifondersi nell' unità dello spirito, e riacquistare qui il vigore di una fede e di una missione: e con questa forza agire potentemente sulla scuola, dove è stata finora ospite tollerata e mal gradita, e rinnovarla col suo soffio ricreatore.

1912.

5.

TESTI DI FILOSOFIA [1].

« A coadiuvare », scrivevo tredici anni fa, « e corroborare quell'opera di riflessione, a cui la filosofia deve mirare nella scuola secondaria, è evidente che occorre la lettura dei libri veramente filosofici. È necessario che i discenti assaggino qualche parte delle piu celebri e più importanti di quella grandissima letteratura, che ha prodotta il pensiero filosofico della nostra civiltà occidentale; che vedano da sè che cosa e in che modo hanno pensato i più alti intelletti, il cui nome si viene loro citando ogni giorno; che non credano consistere la filosofia in quelle scarne trattazioni, senza anima e senza vita, messe loro innanzi nei libri di testo; che si trovino a gustare quella divina commozione del vero, che palpita e freme nelle pagine dei grandi scrittori, che s'affaticarono nella ricerca di esso. È necessario sovrattutto che coi loro propri occhi essi assistano, leggendo i classici filosofici, alla scoperta della verità, e partecipino all'atto stesso dello scoprirla, come in una lezione di fisica vi assistono e vi partecipano mercè gli esperimenti di gabinetto. La verità, esposta, ripetuta e spiegata, anche molto chia-

[1]) A proposito dei *Testi di filosofia per uso dei licei*: R. CARTESIO, *Discorso sul metodo*, trad. e comm. da GIUSEPPE SAITTA, Bari, Laterza, 1911 (pp. 144 in 16°); ARISTOTELE, *Dell'Anima*: passi scelti e comm. da VITO FAZIO ALLMAYER, ivi, 1912 (pp. 170 in 16°).

ramente dall'insegnante o dall'autore del testo, che si rifà dalla dottrina di un filosofo, è ben difficile che conservi tutta l'attrattiva onde primamente apparve vestita alla mente di quel filosofo; per cui riscaldò a questo l'animo, colorì lo stile, e si lasciò apprendere gradualmente mediante sforzi mentali, che l'alunno deve a sua volta ripetere, per riconquistare quel vero anche lui.

« Nell'opera classica è la vera ricerca spontanea; la ricerca, come si dice, di prima mano; che è la ricerca per cui la scienza progredisce. Ora è appunto una tale ricerca che nello spirito di chi ha da far progredire la propria scienza, di chi ha da riprodurre in sè la storia di questa, nello spirito, insomma, dell'alunno, deve sempre rinnovarsi. Nel libro di testo, nell'esposizione del docente si trova la dottrina bella e fatta, ma nell'opera classica trovi la dottrina stessa in sul farsi; ed è questa che giova veramente allo spirito del discente » [1]). E finivo augurandomi che presto si potessero rendere accessibili agli scolari i classici della filosofia con opportune edizioni scolastiche commentate.

Dopo tredici anni son lieto che il mio voto cominci a compiersi grazie al buon volere di due giovani valenti, colti di filosofia e di letteratura, Armando Carlini e Renato Serra [2]), che han preso a pubblicare presso il Laterza una collezione di *Testi di filosofia per uso dei licei*; di cui son già venuti in luce i due primi volumetti, uno dei quali contiene il *Discorso* di Cartesio e l'altro una serie di estratti intercalati all'esposizione di tutto il *De anima* di Aristotele. E s'annunzia imminente il terzo numero, consacrato alla Logica aristotelica, cui seguiranno estratti di altre opere di Aristotile e di altri dei maggiori filosofi: Bacone, Locke, Leibniz, Hume, Kant ecc. [3]); sicchè tra pochi anni avremo

[1]) *L'insegnamento della filosofia ne' licei*, Palermo, Sandron, 1900, pp. 205-6.

[2]) [Dopo questi primi due volumetti la cura della direzione rimase al solo Carlini; e il valoroso Serra nel luglio 1915 cadeva in guerra, lasciando di sè il più vivo desiderio in quanti poterono apprezzare la finezza della sua cultura e l'eleganza del suo ingegno].

[3]) [Sono stati pubblicati altri volumetti: ARISTOTELE, *Il prin-*

quella biblioteca scolastica di filosofia, che si desiderava. E dalla quale, se i nostri insegnanti vorranno riflettere sulla natura delicatissima del loro ufficio, non è dubbio che le nostre scuole potranno ricavare un vantaggio grandissimo. Tutt'è che gl' insegnanti si liberino da taluni, oso dire, pregiudizi, che sono pur troppo molto diffusi. A capo dei quali, o esponente dei quali, è quello che nel liceo e in ogni singola classe occorra pure assolvere un certo programma; e si vuol dire (poichè fortunatamente il legislatore italiano ha avuto da ultimo il buon senso di abolire ogni programma determinato, prescrivendo soltanto, con espressione elastica quanto mai, « Elementi di psicologia, di logica e di etica ») un certo sistema, per quanto elementare, di nozioni per ognuna delle discipline filosofiche assegnate agli studi liceali; sistema, o abbozzo di sistema, che ciascun insegnante poi intenderà a modo proprio, in ragione della propria cultura, e dell'organismo che questa ha ottenuto nella sua mente; sì che lo scolaro sappia non molto, ma di tutto un po' a titolo di quella cultura generale in senso informativo, che ci si ostina a chiedere al liceo.

Sistema o non sistema, l' insegnamento filosofico dovrà essere, m' immagino, insegnamento di filosofia; e la filosofia, volere o no, bisognerà pure che c'entri. Ora la filosofia è bensì sistema; ma sistema sempre aperto; torna sempre su se stessa, ma non come circolo chiuso, bensì come parabola, montando di continuo su se medesima. Chi insacca alla meglio, o alla peggio, una certa quantità di problemi e di soluzioni dentro una rete di lezioni, scritte od orali, e si gloria di introdurre e depositare intera la sua rete dentro al cervello dei suoi scolari (ciò che gli accadrà, per altro, soltanto in un senso assai relativo), non avrà insegnato un'acca di filosofia, non avrà educato filosoficamente, anzi avrà barbaramente mortificato ogni inclinazione filosofica,

cipio logico, *L' Etica Nicomachea*, e *Introduzione alla filosofia* (1ª parte della *Metafisica*) a cura di A. Carlini; BACONE, *Novum Organum*, a cura di V. Fazio Allmayer; KANT, *Pensiero ed esperienza*, a cura di G. de Ruggiero; ROSMINI, *Il Principio della Morale*, a cura di G. Gentile; *L'Esperienza etica dell'Evangelio* (brani del N. Testamento) a cura di A. Omodeo].

o, per essere più esatti, ogni spiritualità degli scolari. La filosofia come sistema che si fa sempre, o come atto sistematico, è sempre sistema e sempre filosofia: tutta la filosofia in ogni suo genuino e schietto momento. Il problema filosofico come la vita (e già esso è la massima vita) non è un tutto che consti di parti, ma un tutto che è a sua volta in ogni parte. Talchè sempre questione di quale e non di quanto; e lo stesso quanto è un quale, perchè non può essere se non il ripercorrimento di tutta la storia della scienza, la quale, a sua volta, non può essere, per ciascuno, se non la sua storia, o la storia della sua scienza: che è, evidentemente, un quale. Ora, senza essere troppo modesti, si può facilmente convenire che, trattandosi di quale, e non potendosi desiderare se non che la mente degli alunni s'affacci al mondo della filosofia, in qualunque punto del suo svolgimento storico, che è tutto un problema e tutto un sistema, sia più proporzionato ai fini dell'insegnamento, e più confacente alla stima incondizionata che ognuno di noi ha per la scienza che professa, preferire una pagina di Aristotele o di Cartesio a una pagina nostra o alla pagina d'uno studioso odierno, sia pur eminente agli occhi nostri, ma non alto probabilmente come quelle cime somme del pensiero umano, nè così consacrate nell'altezza loro alla reverenza dell'umanità tutta, come è bene che siano coloro il cui pensiero si riconosce e si vuol riconosciuto come patrimonio sacro del genere umano.

Chi, per poca familiarità che abbia con la psicologia aristotelica, vorrà dubitare che i giovani condotti a penetrare in quelle profondità, a cui pervenne Aristotele nell'analisi della psiche nell'attualità sua, non siano per riportarne una più radicale scossa alle idee dell'ingenuo empirismo e un più acuto bisogno d'intendere il mondo dello spirito — che non essi, all'età loro, possono intendere, ed è bene tenerlo sempre a mente! — che se non abbiano imparucchiato a ripetere comunque tutti gli argomenti pro e contro di questa o quest'altra teoria modernissima, che, nata in ottobre, non giunge a mezzo novembre? E chi vorrà credere che sia per ottenersi più sostanzioso profitto dall'informazione faticosa, e fastidiosa spesso, inutile sempre, di tutto quel

groviglio di regole e massime metodologiche, che viene imbandito da taluni degli ultimi manuali di logica, anzi che dalla interessante e dilettosa lettura di quella viva storia del risvegliarsi della filosofia e della scienza nel mondo moderno, che è il *Discorso sul metodo?*

Ma c'è un altro pregiudizio, che non opporrà minore resistenza all'idea di questi testi. Ed è il pregiudizio della male intesa elementarità necessaria all'insegnamento filosofico dei licei, e quindi ai libri destinati a tal uopo. Elementarità per la quale, in conchiusione, si pretende che la filosofia s'insegni.... evitando la filosofia. Ohibò! La filosofia in pasto a quelle tenerelle creature che vengono in prima liceale (donde si promette sempre [1]) di trasportare, e non si trasporta mai, alla seconda, con cresciuto orario, l'inizio di questo insegnamento). Donde la parola d'ordine che nei testi scolastici si abbiano ad evitare tutte le quistioni difficili, per non dire filosofiche. E bisognerebbe riflettere che difficile è solo quello che noi rendiamo difficile. Facile ci si presenta il concetto del germogliare d'una pianta, del maturare di un frutto, che, a rifletterci sopra, diventa il più difficile che ci sia. E bisognerebbe convincersi d'una verità che è stata enunciata tante volte: cioè che anche nello sviluppo dell'intelligenza gli estremi si toccano, e il più gran sapiente si dà la mano col fanciullino tornando ad affissarsi con occhio sereno sulla realtà, in cui il mezzo sapiente si travaglia senza posa, e le filosofie riconfermano i dettati dell'ingenua sapienza popolare. Difficile non è il dubbio cartesiano: ma il lungo sofisticare dei semifilosofi che cercano ancora, argomentando sottilmente, se sia possibile, e se possa menare mai alla verità e alla più certa delle verità, come Descartes volle; o se non sia destinato a precipitare nello scetticismo più disperato. Nè difficile è la ingenua distinzione aristotelica tra l'intelletto attivo e il passivo; sì il lungo, torbido e vano commento di quanti per secoli non ebbero gambe per risalire a' principii e ripensar da capo tutto il pensiero di Aristotele, e poi rifarsi anche più su, se in cotesto pensiero ci son difficoltà gravi. Com-

[1]) Cfr. lo scritto seguente.

menti discreti, che aiutino a intendere il linguaggio de' filosofi, e accennino le questioni, a cui or qua or là essi alludono (come parmi abbiano procurato di farli il Saitta e il Fazio); non gettano ombra sui grandi pensieri, facilmente chiari ai giovanetti appunto perchè grandi pensieri. E guai certamente se l'insegnante, leggendo cogli alunni questi libretti, straripasse egli ne' commenti eruditi!

Il Saitta e il Fazio dànno i testi tradotti in buona forma italiana (il secondo di Aristotele premette opportunamente il testo originale, in vantaggio della scuola dove il maestro credesse opportuno, — e sarebbe certamente, — il riscontro del greco nei punti più importanti); e rendono quindi possibile quella forma di lezione, che per la filosofia fu già in uso per secoli, e che preferirei sempre, quand'è possibile, a ogni altra: della lezione che è vera lezione, nel senso dei nostri antichi, che leggevano infatti e insegnavano gloriosamente, e leggevano e commentavano insieme con gli scolari. Lavoravano quindi il contenuto e la forma del pensiero nella loro vivente unità: dilucidando tutto e inseguendo per tutto le difficoltà, in guisa che non restasse poi ostacolo da vincere allo scolaro diviso dal maestro, e rimasto solo a rimuginare la materia appresa. Lezione viva di collaborazione, tale da aguzzare ed esercitare ed educare a minuto a minuto tutte le menti dei convenuti nella scuola. Lezione leggiera agli scolari, quanto difficile al maestro, alla quale ogni volta può bastare una pagina, e ce n'è d'avanzo. Poichè io intendo che il maestro, il quale voglia usar con profitto vero questi testi, debba abbandonare ogni manuale e contentarsi, in un anno, di quel poco che si raccoglie in uno di questi volumetti; e che, viceversa, ben digesto, è moltissimo. Perchè di sciocchezze, dopo molto martellare per un anno su un grosso manuale, se ne può sentir molte dagli scolari alla fine; ma sono sciocchezze. E gl'insegnanti devono essere stanchi di sciupare le loro forze in un insegnamento così ricco di fatica e povero di soddisfazione, qual è ridotto nei presenti licei, e nella forma in cui oggi s'impartisce, l'insegnamento di filosofia.

Coi testi del Carlini e del Serra mi piace qui ricordare anche la nuova Antologia compilata per le scuole normali

dal Codignola [1]), benchè essa non sia proprio conforme al criterio di quella collezione, e non possa essere adottata, forse, se non insieme con qualche manuale (ahi fiera compagnia!) perchè è anch'essa un tentativo di far penetrare nella letteratura scolastica scritti non nati ad *usum Delphini*, e atti a condurre le menti dei futuri maestri su quelle vere questioni, che sono messe al bando dai soliti manuali.

Le scuole normali, pur troppo, van peggio, assai peggio, dei licei; e delle tre cause precipue del loro disordine, l'una è il balordo sistema di formazione della scolaresca, l'altra è il meschino concetto della coltura di un maestro, a cui s'ispirano tutti i programmi; ma la terza è appunto quel ciarlatanesco, vuoto e funesto insegnamento di pedagogia, che ne fa mal governo. E già quale scuola non sta guastando ora in Italia la pedagogia! Ebbene, il Codignola, che insegna pedagogia in una scuola normale, ha veduto e sentito quel vuoto e quella ciarlataneria dei programmi ad uso dei testi, e dei testi ad uso dei programmi; e insomma di tutto il sistema. E ha voluto portar dentro alla scuola normale qualche voce di pedagogia schietta, modesta, sincera: che è filosofia, e parla umilmente senza pretendere di fornire specifici a tutti i bisogni della scuola, perchè non ignora i propri limiti invalicabili. E anche il suo libro potrà far bene, e molto.

1912.

[1]) CODIGNOLA, *Antologia pedagogica*, ad uso delle scuole normali, Palermo, Sandron, 1912. (Un'altra bella e ricca antologia, con intendimenti alquanto diversi, ha testè data alle scuole G. LOMBARDO RADICE, *La milizia dell' ideale*, letture sull'educazione, Napoli, Perrella, 1914).

6.

UNA PICCOLA RIFORMA URGENTE.

Lettera all'on. prof. Luigi Credaro.

Carissimo Professore,

Tra quegli stessi, che propongono e propugnano riforme radicali del nostro sistema d'istruzione secondaria, i più vanno d'accordo nel ritenere che di riforme siffatte l'esecuzione, almeno per ora e per un pezzo, è impossibile a causa delle straordinarie difficoltà, che toccherebbe superare per far discutere e approvare una legge su questa materia, mentre sono sempre così vivi i dissensi dell'opinione pubblica e di quanti passano per competenti. Molti sono poi coloro, — e io tra essi, — i quali non riescono a vedere l'opportunità di riforme così profonde nell'organismo della nostra scuola media, persuasi che la vera radice dei mali che la travagliano sia da cercare non nel suo ordinamento, ma nello spirito che la governa, nei metodi che vi prevalgono, e sopra tutto nel difetto di disciplina interna, morale, illuminata da una piena coscienza dei fini di questa scuola e della natura essenziale dell'educazione a cui essa è destinata; convinti che si tratta, insomma, più del problema concreto della formazione degl' insegnanti, che della riforma astratta della scuola.

Comunque, alla vigilia di una riforma generale del liceo certo non siamo. E ne è prova lo scarso interesse, con cui è

stata accolta la recente Relazione della Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari; che è stata, sì, discussa e continuerà senza dubbio ad essere discussa teoricamente e accademicamente; ma non pare sia valsa o sia per valere a far ingaggiare una battaglia come per una riforma dagli uni desiderata e promossa, e dagli altri temuta e avversata. Ora, se anche non siamo disposti a rinunziare alla fede in una grande riforma, intanto che la si verrà ventilando e divisando, non sarebbe il caso di far pure qualche cosa nei limiti stessi, magari, della legislazione presente, per veder di liberare i nostri istituti medi da quei difetti evidenti, rispetto ai quali possiamo essere tutti d'accordo? O dovremmo continuare a rimandare indefinitamente la soluzione di tutte le piccole questioni già mature per consentimento generale, aspettando che si maturi la gran questione, perchè, tanto, questa involge tutte le piccole? Un tale atteggiamento, diciamolo franco, avrebbe tutta l'aria di un compiacersi a disegno di quanto di men di buono ci può essere nell'ordinamento presente per trarne argomento alla necessità e all'urgenza della grande riforma.

Di queste riforme piccole ce n'è parecchie; ma una urgente, desideratissima, mi pare quella che Le accennai l'altra sera, e che vorrei esporle pubblicamente in questa rivista [1]), nella speranza, che, facile com'è ad essere attuata e ragionevole, possa attirare l'attenzione e riscuotere l'approvazione di molti, e aprirsi quindi la via ad essere recata in atto. Vorrei, cioè, ritornare sul discorso che avemmo intorno alla ripartizione dell'insegnamento filosofico nel liceo, aggiungendo alcune considerazioni a conforto della mia proposta.

Quanti insegniamo o abbiamo insegnato filosofia nel liceo, siamo affatto concordi nel ritenere quasi del tutto infruttuoso e inane l'insegnamento impartito agli alunni del primo anno. Infruttuoso e inane per doppia ragione: una

[1]) (La *Rivista pedagogica,* in cui questa lettera fu la prima volta pubblicata).

derivante dalla immaturità degli alunni, l'altra dalla maggiore difficoltà del programma assegnato a quella classe, rispetto al programma delle due superiori. L'immaturità, a sua volta, l'abbiamo tutti veduto, non è da attribuirsi soltanto all'età ancora acerba e incapace di quel raccoglimento rigoroso, di quella superiore riflessione, senza di cui non si riesce nè anche a vedere l'oggetto proprio della filosofia, sia pure elementare; ma altresì a quel profondo turbamento, che nell'animo dei ragazzi reca, nel primo anno del liceo, il subitaneo passaggio dall'unità degl' insegnamenti letterari propria del ginnasio alla molteplicità del liceo; turbamento, da cui, fino a un certo punto e quanto è possibile, i ragazzi cominciano poi a riaversi a poco per volta; e a mano a mano che si vengono adattando al nuovo regime scolastico, riacquistano infatti quella forza di reazione, senza di cui l' « appercezione » herbartiana, l'assunzione e la fusione del nuovo nell'antico, il vero imparare, è impossibile. E quando, a principio o anche a metà d'anno, da una prima si passi a una seconda classe, anche l' insegnante meno esperto sente subito la differente tempra spirituale degli alunni. Ora, se la filosofia è sempre coronamento della vita, che perciò presuppone, se essa è a volta a volta elaborazione del contenuto spirituale, che s'è acquistato, e riflessione, come si dice, sul mondo di rappresentazioni, che devono già essersi prodotte nel nostro spirito, per spogliarle delle loro incoerenze e sollevarle alla forma del pensiero, se la filosofia pertanto è il lavoro dello spirito adulto, che, venuto al termine del rigoglioso ed esuberante lavorìo dell'adolescenza, comincia a consolidarsi nella logica interiore del suo svolgimento, e però disdice agli anni più teneri della giovinezza; mal certamente si vuole imporre ai ragazzi di sedici anni, con l'aggravante di una nuova disciplina spirituale da principio necessariamente disorientatrice, come è quella di un' istruzione simultaneamente guidata da parecchi insegnanti: alcuni dei quali certamente, se non tutti, ossia quelli di italiano, di latino e greco, di storia, hanno comune per molti rispetti essenziali l'oggetto dell' insegnamento.

Ma, come ho accennato, la causa dello scarsissimo frutto (per non dire del nessun frutto) dell' insegnamento filoso-

fico nella prima liceale non consiste soltanto nella condizione degli alunni; bensì anche nella natura del programma, che a quella classe è assegnato, e che, a parer mio e, credo, dei più, dovrebbe essere sempre assegnato al primo inizio degli studi di filosofia. Difficili tutti sono i gradi, gli aspetti o le parti, che si voglian dire, della filosofia, la quale sta al culmine del pensiero umano, ed ha di speciale, di contro a tutte le altre scienze, questo carattere; che in essa non ci sono vere parti; poichè ogni parte è tutta la filosofia; e quando noi cominciamo in iscuola ad esporre un concetto particolare, ci dibattiamo sempre tra l'opportunità didattica di mantenere la particolarità del concetto stesso, e la necessità logica di mostrarne le relazioni intrinseche con tutti gli altri concetti, non ancora noti agli scolari, e coi quali tuttavia quel concetto forma un sol tutto, non separabile se non a patto di rinunziare alla verità dei singoli concetti apparentemente diversi. Questa è la difficoltà somma del nostro insegnamento; ed è pure la difficoltà in minor grado immanente sempre in ogni insegnamento, in quanto in ogni forma del pensiero umano, e però in ogni materia di istruzione, è immanente una filosofia. Ma delle tre parti (diciamo pure così, per brevità) della filosofia, che si studiano, secondo i nostri programmi, nel liceo, la Psicologia, la Logica e l' Etica, la prima prescritta per la prima classe, è senza paragone la più difficile fra tutte.

Comunque s' intenda, come psicologia empirica e naturalistica o come psicologia speculativa e filosofica, essa trascende sempre la realtà attuale del fatto spirituale, e propone ad oggetto di analisi e riflessione scientifica momenti astratti della vita psichica, la cui natura, la cui stessa posizione rispetto ai fatti dell'esperienza interna è d'una delicatezza singolarmente difficile a definirsi. Qualunque capitolo della psicologia parla di fatti, che l'esperienza direttamente non coglie, perchè nella vita reale dello spirito, tali e quali, ad uno ad uno come la psicologia li studia, non ci sono. Non voglio fare la critica delle esposizioni, che di questa materia si leggono nei nostri manuali scolastici. L'esposizione potrebbe essere perfetta; ma la materia sarebbe quella: la ricostruzione dell'attività concreta dello spirito; ricostruzione che suppone

la demolizione, l'analisi, di cui deve darci la sintesi; ma suppone una demolizione che non distrugga, ponendo al luogo della vita quella morte, dalla quale non potrà rinascere mai la vita. Anche la logica e l'etica ricostruiscono; ma con questa differenza, che gli elementi da esse studiati e adoperati sono desunti dall'attualità, dalla realtà concreta dei fatti spirituali; laddove i momenti spirituali indagati dalla psicologia trascendono ogni attualità. Voi potete con astrazione provvisoria, dire agli alunni: eccovi un concetto: *L'uomo è animale ragionevole*; eccovi un dovere: *Tratta ogni uomo come fine, e non come mezzo.* Ma non avete modo di esemplificare, senza spropositare troppo, per indicare una sensazione: poichè, realmente, una sensazione non c'è se non come percezione, e la percezione non c'è senza la sintesi spirituale, e questa non s'intende senza esaurire tutta la psicologia e... oltrepassarla.

Delle insuperabili difficoltà di questo iniziale insegnamento della filosofia ai nostri ragazzi il segno più manifesto è nel carattere proprio del solo profitto possibile, che un insegnante può essersi mai lusingato di aver raggiunto nella prima classe: il quale profitto non consiste in altro che nella possibilità di ottenere, da parte dell'insegnante, una certa risposta, formulata con certe parole stereotipe, a ogni singola domanda d'un catechismo (non troppo lungo, naturalmente), se l'insegnante abbia cura di formulare, a sua volta, questa domanda con quelle certe parole stereotipe, che egli fissò già nella memoria dell'alunno. Così l'ammaestratore dei cavalli riesce nel circo, con grande stupore del popolino, a farsi dire dalla zampa delle sue bestie l'ora segnata dall'orologio. Di tutto ciò, di cui vi parleranno agli esami finali, quei poveri giovinetti non intendono un'acca. Cioè qualche cosa intendono: ma a quel modo che può la fantasia mitica. È infatti una prosaica, indifferente, scialba mitologia quella che popola la mortificata fantasia del ragazzo sedicenne corrente dietro le tante Sensazioni, le altrettante Rappresentazioni, associantisi o elidentisi, e giuocanti comunque su un'immaginaria scena, che mai non fu, senza il più lontano sospetto di quell'intimità dell'io, di cui pur parlano, e nella cui unità si risolve e puntualizza ogni molteplicità psichica.

Ma, dica la verità, caro Professore, Lei, che pur l'altra sera mi parlava delle soddisfazioni che una volta aveva dall' insegnamento liceale: quanti sono i ragazzi capaci di organizzare, sia pure così fantasticamente e meccanicamente, le varie parti della psicologia? E quanti invece, in quel primo anno, non restano troppo spesso con l'occhio smarrito, vuoto, innanzi alla seconda, o alla terza, o alla quarta domanda dell' esaminatore?

Sostituire la Logica o l' Etica alla Psicologia nel programma della prima, non mi parrebbe, l' ho già detto, il miglior rimedio; in primo luogo perchè resterebbe pur sempre l' immaturità degli alunni; in secondo luogo, e principalmente, perchè nessuna parte della filosofia dello spirito può in modo alcuno ricevere una trattazione anche elementarissima senza presupporre una qualche idea intorno al fuoco centrale di ogni fatto spirituale, la coscienza, della cui analisi, comunque intesa, è la psicologia che si occupa.

Mi sembra evidente che altro mezzo non resti per ovviare agl' inconvenienti, che ho procurato di chiarire, se non la concentrazione dell' insegnamento filosofico, secondo i suggerimenti di ogni sana pedagogia, nella seconda e terza liceale.

E in verità tale concentrazione dovrebbe già essere consigliata dalla semplice considerazione, che, per effetto della legge Orlando 8 luglio 1904, a cominciare dall'anno scolastico 1909-10 gli alunni della prima classe del liceo non sono di sedici anni, come erano stati finora, ma di quindici. Se immature erano le intelligenze di quella classe pel passato, e ci si doveva sforzare di accelerarne la maturazione con quei vantaggiosi effetti, che ho accennati, che dire di quelle, che quest'anno gl' insegnanti di filosofia si son trovate innanzi per la prima volta?

Il differimento dell' inizio degli studi filosofici oggi, in verità, non ha bisogno di esser raccomandato: si impone a chi presiede all'ordinamento dell' istruzione pubblica, come conseguenza necessaria della legge della cosiddetta maturità. Se la filosofia si cominciava a insegnare, secondo i vigenti programmi, ai ragazzi di sedici anni, nessuno mai

ha dimostrato, o pensato a dimostrare che si potesse cominciare anche un anno prima.

E per questa piccolissima riforma non occorrerebbe nè anche scomodare il Parlamento. I limiti e la ripartizione delle materie d' insegnamento nei licei sono stati stabiliti col Regio Decreto del 20 ottobre 1894. Un nuovo Regio Decreto, brevissimo, potrebbe togliere le due ore di filosofia dalla prima classe e assegnarne tre, invece di due, a ciascuna delle due classi superiori, pur mantenendo a tutte le classi e a tutte le materie la somma rispettiva d'ore d' insegnamento settimanale. Giacchè basterebbe, delle 12 ore di latino, assegnarne, anzi che quattro a ciascuna classe, 5 alla prima, 4 alla seconda e 3 alla terza; e delle 11 di greco, invece di 3 alla prima e 4 alle altre due, 4 alla prima, 3 alla seconda, e 4 alla terza.

C'è bisogno forse di giustificare le proposte variazioni degli orari di latino e di greco? Mi pare che tutti gl' insegnanti di queste materie, che lamentano spesso la insufficiente preparazione di parecchi degli alunni mandati loro dal ginnasio e da loro dovuti accogliere senza esami di ammissione, dovrebbero essere contentissimi di questo insperato rinforzo del loro insegnamento nel primo anno, alla base stessa della loro opera, senza aggravio, per altro, del loro lavoro complessivo settimanale. Senza dire del generale vantaggio, che ne verrebbe a tutta quanta l'organizzazione della prima classe liceale, raccostata per tal modo e per la preponderanza dell' insegnamento classico su tutti gli altri, e pel minor dislivello degli orari di latino e di greco tra la quinta ginnasiale e prima liceale, a quella dell'ultima classe del ginnasio. Poichè tale raccostamento renderebbe meno sensibile quella differenza, a cui si è accennato, fra l'ordinamento didattico del ginnasio e l'ordinamento del liceo. Ne verrebbe, in conclusione, una maggiore solidità e compattezza all'organismo della prima classe liceale, e l' insegnamento superiore delle lettere classiche vi metterebbe, com'è da desiderare, più salde radici.

L' insegnamento della filosofia, che potrebbe ragionevolmente ripartirsi, come si faceva una volta (poichè la con-

centrazione di esso nella seconda e terza liceale sarebbe un semplice ritorno all'antico, da cui malamente ci allontanammo nel 1894), riunendo la Psicologia con la Logica nella seconda, e lasciando l' Etica alla terza. E sarebbe certamente ottimo consiglio ridurre allora la psicologia, che, se non è mucchio vano di quisquilie, riesce sempre cibo troppo forte ai deboli stomachi dei ragazzi, a una semplice introduzione alla logica e alla morale: un' introduzione, che mirasse unicamente a chiarire la natura dell'atto psichico.

Quanto poi della concentrazione dell'orario (al quale per discrezione non penso a proporre aumento di sorta, desiderando mantenere alla mia proposta il carattere d'un semplice rimaneggiamento dell'orario attuale); quanto, dico, si avvantaggerebbe il nostro insegnamento, mi pare egualmente superfluo illustrare. Tutti gl' insegnamenti, com'è noto, traggono maggior profitto da un periodo di studi più breve ma più intenso, anzi che non da un periodo meno intenso, e più lungo. La filosofia poi è fra le discipline quella in cui è maggiore il bisogno di questa intensificazione, per lo sforzo maggiore che essa richiede di attenzione, di raccoglimento, di allenamento mentale.

La mia piccola riforma, tanto agevole ad eseguirsi, urgente, come ho detto, dacchè cominciano quest'anno ad entrare nel liceo i nuovi « maturi », secondo la pedagogia, non approvabile certo, ma pur legalmente approvata e imperante ancora almeno per altri quattro anni; è una riforma, che, senza scomodare nessuno, recherebbe un vero beneficio agl' insegnanti di filosofia e di lettere classiche, anzi a tutto il liceo rafforzato per essa nelle sue fondamenta, e libererebbe, io credo, questa scuola dalla vergogna — giacchè è veramente una vergogna — di volere insegnare la più astrusa filosofia ai ragazzetti, e di fare obbligo perciò agl' insegnanti di ridurla in pillole omeopatiche, da imboccarne a forza quei ragazzetti restii. *Debetur puero reverentia*; e anche *debetur philosophiae!*

Ella, caro Professore, che è a capo dell'Associazione nazionale pedagogica, e raccoglie in questa rivista tanta parte degli studi italiani migliori sull'ordinamento della nostra

scuola, se approva tutte queste considerazioni, prenda sotto il Suo patrocinio la mia proposta, e le dia la forza della Sua autorità. Io gliene sarei grato; e con me credo che tutti i colleghi nostri gliene sarebbero grati per la filosofia e per la scuola.

Roma, 4 febbraio 1910.

7.

IL CASELLARIO FILOSOFICO

E LA LIBERTÀ DEGLI STUDI.

Il nuovo Regolamento per la Facoltà di filosofia e Lettere, approvato nel novembre dal Consiglio Superiore, ma non ancora promulgato, porta una modificazione notevole all'art. 7 del Regolamento vigente. Dove questo dice: « Tra i dieci insegnamenti obbligatorî per la laurea in lettere deve essere sempre compreso un corso di Pedagogia e uno di altra materia filosofica », il nuovo riduce a otto il numero delle materie obbligatorie (come da quindici riduce a dodici il numero complessivo delle materie di studio necessarie pel conseguimento della laurea, tra obbligatorie e libere); e tra le obbligatorie per tutte le lauree in lettere (filologia classica, filologia moderna e storia) annovera una sola disciplina filosofica « la Filosofia teoretica o la Storia della filosofia, secondo la designazione della facoltà ».

Verrà per tal modo ad essere soddisfatto il voto, espresso anche dallo scrivente [1]) per l'abolizione dell'obbligo del corso di Pedagogia; obbligo fatto oggi a tutti gli studenti di lettere, e fondato evidentemente sul presupposto, tante volte combattuto recentemente tra noi, della speciale attitudine della Pedagogia alla preparazione professionale de-

[1]) *Scuola e filosofia*, Palermo, Sandron, 1908, p. 305.

gl'insegnanti. Ma non per ciò il nuovo Regolamento, in questo punto, può dirsi più ragionevole del vecchio, e se questo pareva fatto a posta per contentare i desiderii d'un professore di Pedagogia, quello ora si direbbe una rivincita d'un professore di Filosofia teoretica o di Storia della filosofia. È una rivincita, che contrasta con lo spirito di bene intesa libertà, a cui sono informate generalmente le nuove disposizioni.

Io non sono mai stato, e non sono fautore di quella sconfinata libertà di studio, che altri vorrebbe introdotta nell'Università. Ho sempre ritenuto che per norma generale gli studi siano da organizzare secondo le leggi inerenti alla stessa natura oggettiva dei rapporti, onde sono legate fra di loro le varie discipline: principio, che tutti i liberisti, per inconvenienti e difficoltà contingenti, come se ne incontra in tutte le parti della vita, senza che sia possibile perciò fare a meno delle leggi, contro di cui tali inconvenienti e difficoltà insorgono, vorrebbero in un modo o nell'altro violare, ma che nessuno si sente di negare radicalmente; perchè, per negarlo, bisognerebbe rinunziare a un qualsiasi ordinamento di studi o programma di esami. Se non che la mia opposizione alla libertà dei liberisti degli studi non è stata mai e non è opposizione al principio della libertà in se stesso, ma soltanto al principio della libertà astratta, quale è concepita da chi non ne vede i limiti derivanti dal concetto stesso della libertà e ne disconosce quelle determinazioni concrete, onde il concetto di libertà si concilia, com'è noto, col concetto apparentemente contrario di necessità o di legge. Ossia, nel nostro caso, la libertà dello studente di filosofia, è quella, esercitando la quale egli studia propriamente.... filosofia, e non, poniamo, medicina legale o farmacologia. — S'intende, s'intende — s'affrettano a interrompere i liberisti. E va bene: dunque, la libertà ha limiti, che, nel nostro caso, se sono veri limiti, non devono nascere dall'arbitrio, ma dalla determinazione dei singoli programmi di studio.

Oh Dio! va da sè che questa determinazione non potrà fissarsi con una precisione ideale e perfetta, come si potrebbe (cioè, s'immagina che si potrebbe) dal Padre Eterno, una

volta per sempre. Ma, se per l'impossibilità in cui noi poveri mortali ci troviamo di determinar nulla di definitivo (che è poi la nostra fortuna!) rinunziassimo a determinare qualche cosa, è evidente che non solo non si potrebbe fare un programma, non solo nessuno potrebbe insegnare qualche cosa ad un altro, ma, insomma, nessuno potrebbe vivere la più miserabile vita qualsiasi. Dunque, i limiti della libertà, che sia vera libertà, sono segnati, diciamo così, dalla determinazione razionale del determinabile: determinazione, perchè razionale, sempre naturalmente discutibile, correggibile e quindi progressiva, come tutto quello che fanno seriamente gli uomini.

Ora, l'obbligo della Pedagogia a tutti gli studenti di lettere è irrazionale, perchè non è vero che con la Pedagogia o solo con essa o meglio con essa che con altra disciplina filosofica s'addestri all'ufficio dell'insegnamento. Ma gl'insegnamenti filosofici, ritenuti generalmente e definiti esplicitamente nel Regolamento del 1906 «costitutivi» nelle nostre facoltà son quattro: 1. Filosofia teoretica, 2° Filosofia morale, 3° Pedagogia, 4° Storia della filosofia. Sono quattro insegnamenti, ed è chiaro potrebbero essere cinque, sei, sette, un numero indefinito. La legge Casati ne assegna cinque, aggiungendo la Filosofia della storia: sei la legge Imbriani a Napoli, aggiungendo ancora l'Estetica. Una volta a Roma nella Facoltà di lettere il Tocco insegnava Antropologia. Ma chi può numerare.... l'innumerabile? Lo sanno tutti: la filosofia si può scindere empiricamente e letterariamente, per ragioni didascaliche, in un numero maggiore o minore di parti: ma, sostanzialmente, essa non è suscettibile di divisione, perchè è tutta in ciascuna delle sue parti. Onde nel fatto è impossibile che il professore di ciascuna delle quattro o cinque o sette filosofie non insegni più o meno (e s'intende che non è questione di quantità) tutte le altre. Sicchè, come fate a determinare — facendo obbligo d'uno solo di questi corsi universitari — quale precisamente gli studenti debbano seguire? Qui dove i vari insegnamenti sono, in sostanza, identici, è appunto il caso di rispettare la libertà dello studente: il quale, secondo il programma annunziato ogni anno dai vari professori, se-

condo le personali e ideali simpatie, secondo mille considerazioni contingenti, potrà aver ragione legittima e sacrosanta di preferire individualmente l'una all'altra disciplina.

Non voglio fermarmi sulla pedagogia che io ritengo identica alla filosofia dello spirito; e molti ormai ne son convinti. Nè sulla storia della filosofia che altrove ho pure cercato di chiarire come non possa distinguersi sostanzialmente dalla filosofia [1]. Ma sarei curioso di sentire dall'autore del nuovo Regolamento, come fa egli a distinguere nel fatto la filosofia morale (che s'è messa da parte) dalla cosiddetta filosofia teoretica o «logica e metafisica» della Legge Casati: come pensa egli che si possa insegnare l'una senza insegnare anche l'altra.

So bene che taluno si scandalizzerà di questa mia negazione di una reale differenza tra l'una e l'altra filosofia; e gli parrà che tanto varrebbe allora lasciare una cattedra sola, e abolire tutte le altre. Ma questo taluno rifletterà fors'anco da se stesso, che la vera utilità di varie cattedre filosofiche non è la conseguente possibilità che s'insegnino così tutte le parti della filosofia (come se il contenuto della filosofia — e di una scienza qualunque — potesse mai esaurirsi, o come se potessero trovarsi quattro teste d'insegnanti concordi in uno stesso sistema organato in quattro parti!); sibbene quell'altra, che i giovani, i quali sono ancora al principio dei loro studi, abbiano modo di affrontare per vie diverse e da diversi lati l'unico problema filosofico [2].

Quello infine, che è veramente scandaloso nella nuova disposizione del Regolamento, è che nè anche tra la Filosofia teoretica e la Storia della filosofia si voglia lasciare agli studenti la libertà della scelta. No, essi devono entrare, a libito della facoltà, nell'una o nell'altra casella. E dico a libito: perchè con quale criterio una facoltà assegnerà la casella N. 1 o quella N. 2? E ritenere a priori che questa de-

[1]) Nello scritto: *Il circolo della filosofia e della Storia della filosofia*, nella «Critica» del 20 marzo 1909 [rist. nel vol. *La riforma della dialettica hegeliana*, Messina, Principato, 1913].

[2]) Un art. nello stesso senso fu scritto da A. Chiappelli, *Sull'insegnamento della filosofia nelle nostre Università*, nella «Riv. di filosofia» di Bologna, 1901.

signazione possa variare da una facoltà all'altra, non è lo stesso che dire che il criterio, secondo le facoltà, deve guardare anzi che alle materie in se stesse, alle persone? Ed è possibile, o è decorosa una deliberazione siffatta nel seno delle facoltà? Recenti esperienze ammaestrano quanto queste deliberazioni sono pericolose, e come riescano ad accrescere la disgregazione delle facoltà.

Per tutte queste ragioni io vorrei pregare i colleghi insegnanti di materie filosofiche nelle università, che rivolgano la loro attenzione a cotesta prescrizione del nuovo Regolamento (che pur sarà per tanti rispetti migliore dell'attuale): e veggano se non sia il caso di adoperarsi, per mezzo delle rispettive facoltà o della pubblica discussione, affinchè si rinunzii a questa cervellotica distinzione tra le varie cattedre di filosofia, e si sottraggano in ogni caso le facoltà all'imbarazzo di una scelta arbitraria. Sarebbe un nostro comune dovere verso la scienza e verso la scuola [1]).

Maggio 1909.

[1]) [L'art. 10 del Regolamento 9 agosto 1910 segnò poi tra le materie obbligatorie pel conseguimento della laurea in lettere «la Filosofia teoretica o la Storia della filosofia a scelta dello studente»].

8.

IL DIRITTO DELLA FILOSOFIA DELLA STORIA.

Quale che sia il destino riserbato alla legge proposta dall'on. Credaro per l'istituzione di una cattedra di Filosofia della Storia, nell'università di Roma [1]), non mi pare inutile nè inopportuno discutere un po' in astratto il diritto, in questi giorni affermato e negato assai alla svelta, che può competere anche alla Filosofia della storia, di figurare nei quadri dell'insegnamento universitario. Giacchè è troppo poco, in verità, sentenziare, come si è fatto da alcuni oppositori della proposta Credaro, che la Filosofia della storia è una scienza superata, o una scienza che non esiste; o farla coincidere, come fa il Credaro, con una storia sintetica [2]). Infatti, se

[1]) [La legge, come tutti ricorderanno, fu approvata nel 1913 in Senato, ma così modificata da non servire più agli intenti del ministro che la propose, e che infatti non la riportò alla Camera. Alla quale era stata proposta ben quattro anni prima, nella seduta del 17 maggio 1910].

[2]) «Due sono», dice l'on. Credaro nella sua Relazione (17 maggio 1910), «i procedimenti con cui la storia compie il suo ufficio intellettuale e sociale: uno scientifico ed analitico, che serve soprattutto a preparare, depurare, illustrare, coordinare la materia della storia, i documenti confusamente tramandatici dal passato: l'altro, filosofico e sintetico, che da questi materiali, acconciamente preparati, si sforza di trarre le grandi concezioni storiche, di cui ogni generazione ha bisogno, come di guida, per compiere l'opera sua. Ambedue i procedimenti sono necessari, poichè, senza un metodo rigorosamente scientifico di analisi, la storia perderebbe ogni valore di

gli oppositori volessero contestare il fatto o il diritto di una storia sintetica, il Ministro proponente avrebbe ragioni da vendere in difesa della sintesi, perchè di storie sintetiche ce ne son sempre state; che anzi la storia, sempre, quando giunga a essere vera storia, non può non essere sintetica; se per sintesi storica si vuol intendere l'unità d'un concetto che compenetri e domini il materiale storico, e quindi la scelta e valutazione dei singoli elementi e l'organizzazione di tutto l'essenziale alla intelligenza dei fatti. D'altra parte, se il Credaro accettasse di commentare il concetto della storia sintetica con l'esempio di opere come quella del Ferrero, avrebbero ragione da vendere i suoi avversari, asserendo che quella storia sintetica non è storia, ma dilettantismo storico; e che non ci può essere storia, la quale non si regga sulla conoscenza diretta, filologica e critica, delle fonti, in tutto il loro complesso e in tutti i loro particolari: perchè la sintesi è sintesi che si esercita appunto su quel materiale — l'unico materiale che ci sia per lo storico; e che soltanto filologicamente e criticamente si può conoscere e può valere quindi per lo storico; e che insomma non c'è una storia analitica e una storia sintetica, la prima delle quali esoneri la seconda dalle indagini, in cui essa si travaglia e consiste; e che la differenza tra storie analitiche e storie sintetiche è meramente empirica e quantitativa, poichè in tale distinzione si bada, in sostanza, al maggiore o minor numero di fatti rientranti nell'àmbito di una data rappresentazione storica, o assolutamente, o in rapporto alla mole della rappresentazione stessa. Giacchè non bisogna lasciarsi illudere dal fantasma, che ha già ingannato il Credaro, là dove nella Relazione al suo disegno di legge non esita ad accennare a certa convenienza che ci sarebbe tra una cattedra romana di Filosofia della storia di Roma, la cui storia è sintetica per eccellenza [1]: cioè (credo che voglia

conoscenza positiva; priva di spirito sintetico e filosofico, essa rinuncierebbe a conoscere il nesso e la congiuntura dei fatti, e cioè l'essenza medesima dei fenomeni studiati, nella cui conoscenza sta precisamente la virtù educatrice delle discipline storiche».

[1]) «Nessuna città ci sembra più adatta ad accogliere nella sua Università questo insegnamento, che Roma, dove già lo professa-

dire) si rannoda per tante fila alle varie forme della civiltà antica e della moderna, quasi centro del circolo della vita storica. La storia di Roma infatti ha la sua prospettiva aperta sulla storia universale. Ma, se questo è vero, è vero anche che la storia di Roma ha, quando l'ha, una così vasta prospettiva, non immediatamente, per se stessa, ma per l'intelligenza dello storico, capace di spingere il suo sguardo fino alle remote scaturigini di questa storia per tutte le diverse vie, dalle quali confluì a Roma la sua civiltà mondiale e fino alle più prossime foci, ond'essa sbocca e rivive nella vita moderna. Se non che quando lo storico c'è, lo storico che faccia convergere sull'oggetto della sua rappresentazione tutta la luce delle attinenze universali in cui a rigore ogni oggetto di rappresentazione va concepito, allora non soltanto la storia di Roma, ma anche quella di Firenze, anzi quella di Peretola, può, e però deve, diventare una *Weltgeschichte*: benchè empiricamente si sia più disposti a rassegnarci alla miopia dello storico di Peretola che a quello dello storico di Roma. Ma la storia è sempre tutta la storia; e ogni storia particolare non può essere altro che una sezione dal vivo, giustificabile solo praticamente, e particolare, del resto, soltanto in apparenza; chè, se si va a vedere, si regge su un'infinità di sottintesi, di accenni, di scorci, di rappresentazioni oscure ed implicite, che sono appunto lo sfondo della storia universale.

Da questo punto di vista la filosofia della storia coincide con la storia. E poichè nell'Università la storia c'è col suo nome, il suo duplicato, presentandosi con altro titolo, minaccerebbe d'esserne la falsificazione: una storia che non sarebbe storia, ma una costruzione remota dalle fonti, in cui lo storico attinge il senso immediato e quasi l'afflato dei fatti; sdegnosa delle determinazioni concrete, in cui i fatti si realizzano; costruita per schemi, formole, principii astratti e preconcetti: la nemica insomma più nefasta della

rono con tanta lode Terenzio Mamiani e Antonio Labriola; che Roma, la cui storia, la più sintetica ed universale tra tutte le storie, ha tanta parte nell'educazione delle classi medie ed alte in tutto il mondo civile» (Relazione cit.).

vera storia; quella disciplina a rovescio, che è la meglio atta a scompigliare il senso storico, a svogliare, a disabituare dalla vera disciplina metodica della storia, che è uno dei migliori frutti dei nostri studi, anche universitari (o, se si vuole, sopra tutto universitari) nella seconda metà del secolo XIX.

La vecchia filosofia della storia oggi è morta, poichè s'è veduto che quel che essa si proponeva è quello appunto che fa la storia, e che soltanto la storia può fare. Così ora, riflettendo più accuratamente sulla natura della storia, veniamo scoprendo che, viceversa, la storia stessa è la forma concreta della filosofia, di tutta la filosofia.

Ma bisogna intendersi. Identificata o no la storia con la filosofia, come la costruzione di questa, così anche la costruzione di quella ha vari momenti, che non si possono confondere insieme. La filosofia della storia, che risolviamo nella storia, è la presunta rappresentazione filosofica in quanto diversa dalla mèra rappresentazione storica dell'accaduto; e come tale non include tutti quei presupposti, di natura gnoseologica, che aveva la filosofia della storia ed ha (cioè, ha sempre avuti) la storia; i quali, se letteralmente e didascalicamente entravano spesso nella trattazione di filosofia della storia, ne erano bensì essenzialmente distinti, quale momento logicamente anteriore, come l'organo, nel senso aristotelico, differisce dalla scienza e la precede: quei presupposti che, p. es., il Vico svolge nel primo libro della seconda *Scienza Nuova* (*Dello stabilimento de' principii*) e condensa nelle sue Degnità, e l'Hegel sbozza in tutta l'introduzione alla sua *Philosophie der Geschichte*. Presupposti, che sono immanenti nella storia o la trascendono, secondo che si considerano o nella loro efficienza metodica nella storiografia in atto, o nella speculazione filosofica che li astrae dal processo storiografico, per definirne il concetto e la funzione.

Tutti gli storici hanno un concetto qualunque della storia, come forma della realtà e come produzione dello spirito riflesso, come *res gestae* e come *historia rerum gestarum*; hanno un concetto di causalità e di finalità storica; distinguono l'ambiente che è il presupposto astratto, dalla per-

sonalità che vi opera e lo fa realmente ambiente di sè, dell'opera sua, e crea in certo modo il mondo che è suo e quello che non par suo perchè pare che fosse primo di lui; e distingue realtà storica e storia di questa realtà; e ha motivi in sè di scetticismo e di dommatismo cozzanti circa i rapporti della seconda con la prima; e fissa una metodologia che è la coscienza del valore dei vari momenti dell'indagine storiografica; e così via dicendo. Ma tutti gli storici, invitati a discutere radicalmente queste idee, che pure governano la loro stessa attività storiografica, non esitano quasi mai a fare una girata dell'invito ai filosofi; gli storici, s'intende, di professione. Egli è che hanno tutti una filosofia, ma non approfondita, ma non elaborata a tal punto da poter render ragione di sè.

Nulla, di certo, impedirebbe che lo storico di professione non fosse unicamente storico di professione, e riflettesse sistematicamente sui presupposti della storiografia, e insomma filosofasse su quella stessa materia, che è la sua vita, ed è l'oggetto o un momento dell'oggetto cui si applica la filosofia dei filosofi di professione. E a rigore, a considerare lo storico non per quello che di solito è, ma per quello che esso dev'essere, ed è idealmente, lo storico non solo potrebbe, ma dovrebbe filosofare la sua filosofia. Se non che nel mondo ideale non c'è il *purus historicus*, e non c'è nemmeno l'Università in cui egli insegna. L'Università e il puro storico nascono dalle esigenze pratiche della divisione del lavoro, per cui tutti finiamo col professionalizzare (se si può dir così) un momento, in sè astratto, dell'attività spirituale. E scivolando sempre sui presupposti di quel che facciamo abitualmente, ci rinchiudiamo nello studio, nell'indagine, nell'analisi — che per se stessi offrono la possibilità d'un lavoro infinito — di una speciale disciplina, astratta perchè avulsa dal nesso vivente del sistema dello spirito. Affinchè ciò avvenga, ossia avvenga legittimamente, basta che la materia della disciplina in cui limitiamo la nostra attività rappresenti un momento logicamente distinto nello sviluppo dello spirito. E nel nostro caso, logicamente sta che la elaborazione filosofica sistematica dei presupposti della storiografia segue alla storiografia cui tali

presupposti sono immanenti: come la gnoseologia in generale segue alla conoscenza in generale. Viceversa, il filosofo elaborerà sistematicamente i presupposti della storiografia, presupponendo questa come un momento logicamente anteriore a una tale elaborazione.

Per questa spontanea divisione del lavoro unico e, a rigore, indivisibile dello spirito, noi abbiamo dunque gli storici come i filosofi di professione; e abbiamo p. es. lo storico della letteratura che non può non avere la sua estetica, senza la quale non vedrebbe la poesia, ossia l'oggetto stesso della sua storia; e se l'estetica è possibile soltanto in un sistema di filosofia, avrà anche tutta la sua filosofia; e pure noi chiediamo la filosofia e l'estetica stessa non allo storico della letteratura, ma all'estetico, cioè al filosofo; che viceversa, in quanto tale, non ha obbligo di coltivare personalmente la storia della letteratura, sebbene il fatto su cui si esercita la sua analisi speculativa sia offerto da questa e da altre storie analoghe.

Non voglio ora discutere se in questa divisione pratica del lavoro e specializzazione degli studi, nelle nostre organizzazioni universitarie, non si sia andato tropp'oltre. Certo, il principio in cui la divisione si fonda è incontestabile: e il principio basta a dimostrare che una cattedra per la filosofia della storia nell'insegnamento universitario non sarebbe di troppo, se affidata a chi si proponesse e fosse capace di trattare sistematicamente la gnoseologia storica o la filosofia della funzione storiografica. Oggi coi regolamenti e con l'ultima legge sanzionatrice dello stato di fatto stabilito dai regolamenti, noi abbiamo abolito in tutte le università l'insegnamento della Filosofia della storia, pur conservando ben quattro cattedre filosofiche in ogni facoltà, e pur lasciando sempre, come a me par giusto, gli studi filosofici connessi con quelli storici e quelli letterari, che sono storici anch'essi.

Ora io non voglio sostenere che in tutte le facoltà di filosofia e lettere si dovrebbe istituire quest'altro insegnamento filosofico (istituzione, che non sarebbe se non di nome la restituzione della cattedra richiesta dalla Legge Casati, come dalla Legge Imbriani); credo che le quattro cattedre già

stabilite come fondamentali, e però come tali che debbano essere sempre coperte, già siano soverchie. Ritengo fermamente che quattro filosofie non ci siano, e tanto meno cinque; e meno di meno poi posso indurmi a credere che oggi, o quando che sia, ci siano o possano esserci in Italia cinque filosofi per ciascuna delle nostre facoltà filosofico-letterarie! La filosofia è siffattamente una, che resiste a ogni tentativo di divisione; nè è possibile a nessuno fare la così detta filosofia teoretica, senza fare *eo ipso* la storia della filosofia e l'etica e la pedagogia; e lo stesso dicasi di ciascuna di queste altre discipline. Perchè le loro funzioni rispondono a uno stesso e unico momento dello spirito; e sono perciò una funzione sola. Il vantaggio della pluralità delle cattedre (quando fossero tutte degnamente coperte) deriva dalla possibilità conseguente di attriti e contrasti intellettuali di spiriti diversamente orientati e lavoranti su gli stessi problemi: attriti e contrasti, come ognun sa, sommamente suggestivi pei giovani e utilissimi a promuovere e garantire la loro autonomia scientifica. Ma se questo solo è il vantaggio vero della pluralità delle cattedre filosofiche, dalle materie degli studi accademici non c'è ragione di escludere la filosofia della storia, e di non aggiungerla alle altre in qualcuna delle Università, o di sostituirla magari a una di esse, quando paia possibile — ecco il *porro unum!* — affidarla a un insegnante preparato da studi speciali e importanti; come non c'è una ragione per escludere in generale, da tutto l'insegnamento universitario, l'estetica.

In questa parte degli ordinamenti universitari non c'è dubbio che occorra la maggiore libertà ed elasticità possibile [1]; e il regolamento, o legge che sia, non dovrebbe definire le cattedre filosofiche, ma assegnarne solo un certo numero col titolo comune di cattedre di *filosofia*. E credo che tre, al più, basterebbero; non senza la possibilità che qualche facoltà ne avesse magari due sole, quando non paresse facile trovare un terzo insegnante adatto. E queste tre cattedre di *filosofia* si dovrebbero mettere a concorso fra

[1]) Vedi lo scritto precedente: *Il casellario filosofico e la libertà degli studi.*

tutti gli studiosi di filosofia. Beninteso poi che le commissioni giudicatrici ne dovrebbero escludere quegli storici della filosofia che son puri filologi, i quali fanno, certamente, opera utile anch'essi, e necessaria; ma possono più opportunamente aspirare a insegnamenti filologici; e, viceversa, dovrebbero ammettere anche i cultori della filosofia della storia, come quelli dell'estetica, ai quali oggi non so se sarebbe riconosciuto lo stesso titolo che a un cultore di logica o di psicologia in un concorso per la così detta Filosofia teoretica.

Per questa via, in concorrenza con tutti gli altri aspetti o problemi della filosofia, potrebbe, anzi dovrebbe entrare nell'insegnamento universitario la moderna filosofia della storia, che, come riflessione critica sui concetti fondamentali necessari all'ufficio dello storico, non potrebbe non riuscire efficacissima disciplina degli studi a cui è essenzialmente consacrata la facoltà italiana di filosofia e lettere. E se dovessero mantenersi le quattro cattedre attuali coi pretesi titoli speciali, fissi, non vedo perchè si divrebbe continuare a tener due cattedre per la Filosofia teoretica (l'antica Logica e Metafisica) e per la Filosofia morale, e non separare piuttosto la Filosofia della storia dal corpo generale della Filosofia, come problema più rilevato e cospicuo in rapporto con l'indirizzo storico della nostra facoltà. In realtà nessun professore forse di Filosofia teoretica delle nostre università, ha fatto mai un corso in cui non rientri più o meno l'Etica; e viceversa. Ma nessun professore di Filosofia, al contrario, avrà probabilmente svolto mai nei suoi corsi un argomento di gnoseologia storica. Onde, se il titolo di una cattedra può giovare praticamente ad attirare gli studiosi verso certi aspetti della scienza, non v'ha dubbio che assai più gioverebbe intitolare una cattedra alla Filosofia della storia anzi che alla Morale. Giacchè se le leggi e i regolamenti vogliono correr dietro allo svolgimento spontaneo degli studi per darsi l'aria di disciplinarlo a priori, ove non si preferisca che questo proceda affatto liberamente da sè entro i limiti dei concetti universali, bisogna pure rispecchiare nelle leggi e nei regolamenti il progresso continuo degli studi, e venir adattando via via le denominazioni alle cose vive.

Oggi una Filosofia teoretica che non rilevi e tenga sempre d'occhio il problema morale non è cosa viva; e tanto meno una Filosofia morale che non sia sistema. Invece le discussioni teoriche intorno alla storia sono, come si dice, all'ordine del giorno. I corsi più caratteristici di Filosofia della storia, impartiti dall'ultimo professore di questa disciplina nell'università di Roma, ebbero a soggetto la dottrina del materialismo storico, della quale i corsi dallo stesso professore dedicati a certi movimenti eretici medievali e alla rivoluzione francese volevano essere una esemplificazione (estranea, a dir vero, al programma della sua disciplina rigorosamente concepita). E dopo il lungo dibattito suscitato in Italia appunto dal materialismo storico, l'interesse s'è venuto sempre più estendendo e approfondendo per tutte le questioni di principio e di metodo relative alla storia: a mano a mano che sul naturalismo astratto dei positivisti ha ripreso il sopravvento negli spiriti colti la concezione romantica e idealistica della vita, che è concezione essenzialmente storica [1]).

Ottobre 1910.

1) [Questo scritto non fu più pubblicato da me nel 1910, quando fu scritto, perchè tra quelli che avevano allora interesse o ragione di sostenere che un insegnamento intitolato dalla filosofia della storia si dovesse istituire, e quelli che ne negavano l'opportunità, non volli parere d'esser comunque d'accordo coi primi].

9.

RIDUZIONE DI CATTEDRE.

L'idea della riduzione delle cattedre di Filosofia, ripetutamente accennata nei precedenti scritti, merita oggi più che mai di esser presa in considerazione dagli studiosi del problema universitario, ed estesa a tutto il quadro degl'insegnamenti impartiti nelle nostre facoltà.

La questione infatti non riguarda soltanto le cattedre di filosofia: per le quali facilmente si sarà d'accordo nel riconoscere che son troppe, e non tutte si possono coprire degnamente, nè perciò il coprirle tutte può ridondare a vantaggio della scienza, come certo non torna a vantaggio dell'erario. Ma concerne tutti i rami principali dell'insegnamento superiore, le cui cattedre si sono moltiplicate col tempo per la facile condiscendenza alle richieste degli studiosi; richieste non sempre giustificabili dal punto di vista degl'interessi generali.

Non voglio ora rivangare la vecchia questione del numero delle nostre Università; numero certamente soverchio, e che è uno dei maggiori ostacoli al progresso dell'istruzione superiore italiana. Questione, al presente insolubile, e che non si vede quando sarà possibile risolvere. Ma, pur mantenendo tutte le Università che la vecchia storia regionale d'Italia ha lasciate in eredità al nuovo Regno, bisogna pure una volta guardare in faccia il problema della loro interna organizzazione e sentire tutta l'urgenza

della loro necessaria semplificazione. Le conseguenze finanziarie della guerra probabilmente ci obbligheranno ad aprire gli occhi, facendo sentire il bisogno di tutte le possibili economie; le quali potranno, d'altra parte, eseguirsi non col semplicistico criterio dei ragionieri, che cancellano ne' bilanci de' vari dicasteri questo o quell'altro capitolo, ma studiando dall'interno di ciascun servizio le riforme di cui esso è suscettibile senza rischio di disorganizzazione e diminuzione del proprio rendimento. D'altra parte, col problema finanziario dello Stato s'imporrà pure negli anni prossimi il problema economico privato, a causa della generale depressione onde sarà colpita la ricchezza nazionale; e le riforme non saranno soltanto una necessità nell'interesse dello Stato, ma anche nell'interesse dei suoi funzionari.

E l'interesse in questo caso degl'insegnanti coincide con l'interesse dello Stato, che è insieme quello degli studi. La riduzione delle cattedre rende infatti possibile la riduzione della spesa sostenuta dallo Stato per l'istruzione nonchè il miglioramento degli stipendi, di cui si sentirà ogni giorno più l'insufficienza, con conseguenze che non potranno non ripercuotersi nella efficacia e produttività dell'opera degl'insegnanti, costretti a cercare fuori dell'ufficio puramente scientifico e didattico a loro affidato, la fonte dei guadagni strettamente necessari per supplire ai magri stipendi.

Pur mantenendo intatti i quadri delle materie *costitutive* di ciascuna facoltà e solo raddoppiando il minimo delle ore d'insegnamento assegnato per settimana a ciascuno insegnante (minimo che oggi è quasi generalmente anche il massimo, e non per sola volontà dei professori) il numero delle cattedre, ossia degl'insegnanti si potrebbe agevolmente ridurre della metà.

Oltre le quattro materie filosofiche, che possono evidentemente essere distribuite tra due insegnanti, come sono state tante volte per mezzo degli incarichi, non c'è materia della facoltà di lettere che non tolleri la compagnia di qualche altra. La letteratura italiana è stata tante volte accompagnata con la storia comparata delle letterature neolatine, con reciproco vantaggio dell'una e dell'altra disciplina. La letteratura latina e la letteratura greca non credo che per-

derebbero nulla ad esser professate da un solo insegnante: il quale non può conoscere scientificamente l'una senza studiare anche l'altra. È bensì vero che un solo studioso non potrà essere egualmente versato in entrambe; ma non è detto che i due insegnanti che al presente tengono separatamente i due insegnamenti siano entrambi profondi nella conoscenza della rispettiva materia e capaci di promuovere il progresso degli studi; nè è mai accaduto che un insegnante di sola letteratura latina o di sola letteratura greca o di qualsiasi altra disciplina fosse con pari profondità versato in tutte le parti della materia affidatagli. Nè (che è poi il punto più importante) è necessario che un professore universitario, perchè eserciti un'azione veramente efficace e proficua sugli scolari, abbia indagato tutte le parti d'una disciplina, bensì che ne abbia indagato metodicamente una parte, com'è proprio di chiunque, insegnante o no, contribuisca col proprio lavoro all'incremento del sapere scientifico. Giacchè non la quantità del sapere lo scolaro universitario deve aspettarsi dall'insegnante, ma la qualità, il metodo, come si dice, o il gusto e il criterio della ricerca scientifica, la suggestione e l'amore della verità, a cui la ricerca è indirizzata.

Le quali considerazioni potrebbero pure giustificare l'abbinamento della grammatica greca e latina (se questa è una disciplina da conservarsi nel quadro degl'insegnamenti costitutivi) con la storia comparata delle lingue classiche e neolatine, e della archeologia con la storia antica e della storia moderna con la geografia; salvo a mantenere in alcuna delle maggiori Università insegnamenti distinti di archeologia, di geografia, di storia comparata delle lingue classiche e neolatine che, come tutte le materie *complementari*, non rientrano direttamente nel quadro degli studi necessari e davvero indispensabili alla cultura scientifica impartita dalle facoltà di filosofia e lettere. Materie complementari che negli ultimi anni, per una naturale e ovvia tendenza delle facoltà ad impinguarsi d'insegnamenti che ne accrescano l'importanza e il prestigio, si è cercato di introdurre in tutte le Università, con un aumento di cattedre che non è stato di certo parallelo al progresso degli studi relativi; ma che bisognerebbe risolutamnete e fermamente stabilire

non dover esistere se non in pochissime Università, secondo la vecchia e giustissima idea del De Sanctis, riaffacciatasi di quando in quando timidamente, degli istituti speciali da costituirsi qua per la storia, là per la filosofia, in un'Università per le letterature straniere, in un'altra per la filologia classica, o per la storia dell'arte ecc.

Poichè niente è tanto pernicioso all'ordinamento della pubblica istruzione quanto il far troppo senza i mezzi necessari e senza nemmeno un reale bisogno da soddisfare. E potrebbero bastare questi esempi tratti dalla facoltà di lettere, che è quella che conosco da vicino; non parendomi dubbio, d'altronde, che in ciascuna facoltà basti adottare i criteri che si sono qui accennati, per potere scorgere subito gli abbinamenti opportuni. Tutto sta che ogni professore non guardi al contenuto della propria personale competenza, ma piuttosto ai limiti di questa nell'àmbito stesso del titolo di quella disciplina ch'egli professa.

Giacchè nessuno penserà che altri possa insegnare quella stessa materia in cui egli sente la propria competenza e che egli sente perciò di potere efficacemente insegnare; ma nessuno che si metta una mano sul petto, può dire di poter fare con pari competenza l'istesso corso che fa in altra Università un valente collega che insegni la materia dell'istesso titolo. Non è possibile che ci sia vera e schietta cultura scientifica e originalità di sapere senza limiti; e questi non devono essere ostacolo al riconoscimento dell'attitudine didattica in chi tale originalità possegga nel campo degli studi strettamente connessi, a cui una data materia propriamente appartiene.

Aprile 1916.

10.

PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA DELLA FILOSOFIA.

Gl'insegnanti universitari, almeno nella facoltà di filosofia e lettere, si dibattono spesso tra difficoltà non lievi derivanti da una doppia esigenza degli studi che essi devono promuovere con le loro lezioni. Giacchè da una parte è incontestabile che il programma delle materie costitutive della facoltà può avere un senso, soltanto se ciascuna della materie che ne fa parte si prende nel suo complesso; e d'altra parte, non è meno evidente che una materia nel suo complesso è oggetto di una trattazione schematica e riassuntiva e non di vera e propria indagine scientifica, e può meglio ottenersi nell'esposizione di un buon manuale che nel più accurato corso di lezioni del più valente dei professori.

L'insegnamento universitario non si giustifica se non dà qualche cosa di più e di diverso da quello che si può trovare nei libri; nè è da dire che soltanto la viva voce dell'insegnante possa chiarire, spiegare, illustrare quello che i giovani trovano riassunto e appena indicato nei libri. Perchè i libri elementari, come i manuali ad uso degli studenti universitari, dànno o possono dare tutti gli schiarimenti possibili, costando sempre meno, allo Stato che li dovesse pubblicare, se già non ci fossero, e ai privati che vi dovrebbero ricorrere, dei corsi universitari e dell'obbligo di fre-

quentarli. Non c'è nessun dubbio che, se il contenuto dell'insegnamento potesse comunque trovarsi nei libri, l'insegnamento stesso non avrebbe ragion d'essere.

Ora come nelle materie sperimentali il lavoro di gabinetto e di clinica non può in nessun modo essere sostituito dalle esposizioni e descrizioni astratte dei libri, e le ragion d'essere dell'insegnamento consiste appunto in quel lavoro che l'insegnante deve compiere insieme cogli scolari, così in tutte le materie d'indagine e costruzione ideale quello che in nessun libro può trovarsi e che rende necessaria l'opera dell'insegnante, è il lavoro originale di ricerca, di autocritica, di genuina e immediata formazione del sapere scientifico, di cui tutti i libri non possono dare altro che i resultati. Non è la verità, insomma, il contenuto dell'insegnamento, ma il farsi della verità: il contributo che il lavoro personale, determinato, particolare, arreca alla scoperta della verità stessa.

Quindi il corso universitario non può avere altro carattere che monografico; e quand'anche si proponga una sintesi, questa sintesi non dev'essere un risultato, ma una ricerca che, da un particolare punto di vista, potrà e dovrà condurre a un risultato; ma che non deriverà il proprio valore dal risultato che raggiungerà, bensì dal lavoro stesso che essa avrà richiesto, stimolato e promosso.

Tutto questo essendo vero, non conviene per altro lasciarsi sfuggire un altro lato della questione che suggerisce un'idea affatto diversa, anzi opposta, di quel che dev'essere il corso universitario.

Senza dire, come s'è già accennato, che ogni materia è quella determinata materia che si ritiene necessaria a un certo piano di studi, in quanto ha un determinato contenuto, sicchè richiedere la conoscenza, p. es., della letteratura italiana non può significar altro che credere necessario che si conosca lo svolgimento della nostra letteratura (s'intende, per quanto è possibile) dalle sue origini fino ad oggi, e non, poniamo, la storia della fortuna di Dante nel secolo XVI, o la storia del *Giorno* del Parini, o quali siano i più probabili significati reconditi della Divina Commedia o come si possano ricostruire alcuni capitoli della biografia del Boc-

caccio e simili argomenti, che sono stati o possono essere argomenti di corsi monografici di letteratura italiana; senza fermarci ancora su ciò, è da considerare che la cognizione esatta della parte, tolta ad oggetto di una ricerca speciale e di un corso monografico, importa la posizione della parte nel tutto, e quindi una cognizione, non egualmente particolareggiata ma non perciò vaga ed incerta, del tutto. Ogni cognizione è necessariamente sistematica, e deve far convergere sul proprio oggetto la luce del tutto, ossia del pensiero adeguato della realtà, a cui l'oggetto appartiene.

Altrimenti la monografia da contributo alla costruzione del sapere scientifico si muta in lavoro distruttivo dei più elementari concetti a cui lo stesso sapere deve inspirarsi. Non è possibile concepire il particolare senza l'universale; e non è possibile avere una monografia seria che non si fondi sul concetto dell'insieme, da cui il tema è attinto. Tutto ciò mi pare evidente; e quindi ritengo egualmente condannabile e il corso universitario che ha forma e andamento di manuale e quello che ha carattere astrattamente e rigidamente monografico.

Si dice: bisogna contemperare i due metodi. E sta bene: ma come contemperarli? Qui è la difficoltà. I più credono di sfuggire agli opposti incovenienti, tenendo una via di mezzo: e imbastiscono corsi che non sono monografie, perchè tolgono ad argomento una parte così estesa della materia, che in un ciclo di tre o quattro corsi tutta la materia per disteso si possa esaurire; ma possono dentro questo àmbito entrare in particolari, su cui un manuale ordinariamente sorvola. Soluzione eclettica, che come tutti gli eclettismi riunisce i difetti, e si lascia sfuggire i pregi, dei metodi opposti. Perchè corsi siffatti non possono non essere espositivi e dommatici, come le compilazioni dei manuali; nè per quanto di materia abbraccino singolarmente, possono mai dare quell'idea dell'insieme, almeno per chi non li segua durante l'intero ciclo, che dovrebbe essere lo sfondo di ogni quadro speciale.

E la difficoltà è grave più che mai nella storia della filosofia, che è tra le materie, che paiono più facilmente pre-

starsi alla divisione e quindi alla possibilità d'una scelta tra le sue parti, la più sistematica e organicamente connessa in ragione dell'unità dei principii da cui dev'essere governata quando sia veramente storia della filosofia, e non estrinseca notizia di nomi, date e idee prive d'ogni valore e considerate come semplici fatti accaduti nel tempo e nello spazio. Se la storia della filosofia è, com'io penso, una filosofia, o (come si preferirà forse di dire) implica una filosofia, cioè un modo d'intendere la stessa filosofia di cui intende a ricostruire il processo, cotesta storia importa un orientamento rispetto a tutta la storia della filosofia nel suo generale svolgimento. Per studiare p. es. Tommaso d'Aquino, devo sapere e capir qualche cosa di filosofia: cioè, in parole alquanto più solenni, ma anche più esatte, io devo avere una filosofia: ma avere una filosofia non è possibile senza aver fatto i propri conti (ciascuno, s'intende, come può) con Platone, p. es., con Kant, con Hegel, ecc. Perchè è troppo ovvio che, senza aver fatto i conti con i filosofi, tutti sono filosofi per diritto di nascita!

Dunque, risolvere anche un particolarissimo problema di storia della filosofia, e acquistare comunque un briciolo di cultura scientifica in questa materia è possibile solo attraverso una nozione e un giudizio di tutta la storia della filosofia: nozione e giudizio che devono essere immanenti, impliciti o illuminati di scorcio, secondo l'occasione, nel corso monografico dell'insegnante, per presupposti ed accenni che lo scolaro deve aver modo d'intendere e chiarire a se medesimo. E il modo mi pare ci sia; e tale da risolvere la difficoltà di cui si è discorso; e così evidente che dovrebbe esser fatto obbligo esplicito ad ogni insegnante di questa disciplina di farvi ricorso.

Ed è l'adozione di un manuale di storia della filosofia, da servire di riferimento e integrazione al corso monografico tenuto dall'insegnante: manuale che ogni scolaro si dovrebbe studiare da sè, e allo studio del quale riceverebbe senza dubbio lume dalle lezioni, ma dal quale pure senza dubbio ricaverebbe profitto grandissimo a fine di rendersi pieno conto delle lezioni stesse. E l'esame dovrebbe sem-

pre constare di due parti: una generale su tutta la storia della filosofia, e l'altra speciale sulla particolar materia del corso

Soltanto in questo modo questa materia potrebbe esercitare quella funzione importante che essa può avere nella formazione della cultura scientifica dei giovani.

Aprile 1916.

VIII.

Studi pedagogici italiani.

Questi sette scritti furono pubblicati già nella *Critica* ciascuno nell'anno che esso reca in calce.

I.

Confesso di trovarmi in un forte imbarazzo volendo definire l'idea fondamentale e il carattere del libro del Della Valle sulle *Leggi del lavoro mentale* [1]), che dev'esser costato all'autore una fatica improba, e che si presenta come un rinnovamento radicale della pedagogia, intesa come scienza. Giacchè l'autore insiste ogni po' nella sua affermazione della rivoluzione, che importerebbe nel concetto della pedagogia la maniera sua di porre e di risolvere i problemi di questa disciplina; ma ogni volta che gli accada di tornare sul principio, che dovrebbe generare il suo metodo e quindi la sua scienza, le formule, le definizioni, le dichiarazioni cangiano: e non c'è nulla di sostanziale che stia ben saldo, tranne, al solito, questo cangiare perpetuo. Il che dovrebbe senz'altro indurmi a condannare il libro, come compilazione indigesta di materiale raccogliticcio, non assoggettato a un pensiero metodico, seriamente meditato, con l'aggravante della presunzione di mutare dalle fondamenta tutto un ordine di studi, di giudicare senza sufficiente ponderazione tutta una tradizione, e di portare questa leggerezza, inescusabile sempre, in studi che per la loro intima attinenza con la filosofia dovrebbero imporre, in chi li coltiva, un più vivo senso degli obblighi della coscienza scientifica. D'altra parte, io conosco l'autore come uno dei giovani più appassionati per

[1]) GUIDO DELLA VALLE, *Le leggi del lavoro mentale*. Paravia, Torino-Roma, ecc. 1910 (pp. XVI-653, in 8° gr.).

gli studi, e questo libro stesso dimostra il suo ardente amore per essi, e la lena infaticabile con cui li prosegue.

Pure non posso a meno di ammonirlo: mala via tieni! Mala via verso la scienza e verso gli uomini; perchè, per cominciare subito dalla introduzione, non è lecito a un insegnante di regie scuole normali, aspirante a cattedra più alta, sciogliere al Ministro dell'Istruzione, che è un professore di pedagogia e potrà essere un giudice dell'autore, un inno smaccatamente adulatorio come quello che ivi si legge.

No, caro Della Valle, non è questa la vostra via; quando cercate la scienza, voi dovete mondare l'animo dall'adulazione, dalla rettorica, dal falso, e immergervi nelle cose, dimenticando gli uomini e la fortuna che vorreste fare tra loro. Questa verrà da sè a cercarvi. Con le preoccupazioni da cui in questo luogo e in tanti altri del vostro libro, dove vi accada di citare l'uno o l'altro dei professori universitari di pedagogia, pare assediata la vostra mente, quando un bravo giovine come voi si è ammazzato a scrivere un volumone di più di seicento pagine, non può darsi la soddisfazione di dire: ho fatto questo! — Che avete fatto? Qual era il vostro pensiero?

Lo dite, o cercate di dirlo in tante parti del vostro libro e, a libro finito, tornate a cercare di determinarlo nella Introduzione. Cattivo segno. Io fo la teoria del lavoro mentale, la psicoenergetica, che «coincide formalmente e materialmente colla pedagogia scientifica propriamente detta»; una pedagogia, che «non mira a sostituire la pedagogia filosofica, nè la sociologia, ma viceversa intende dare a queste scienze un più solido substrato che non siano le fantasie acritiche dei costruttori a priori di sistemi ideologici astratti». — Dunque, questa psicoenergetica è, o non è, altra cosa dalla pedagogia filosofica? Se deve darle il substrato, sostituendo una scienza fondata «sulla base incrollabile dei risultati emergenti dall'osservazione, dall'esperimento, dall'induzione» a fantasie acritiche e a sistemi astratti a priori, la psicoenergetica porta una rivoluzione nella stessa pedagogia filosofica, rinnovandone le fondamenta dopo aver distrutto quelle su cui poggiava la pedagogia filosofica; e la psicoenergetica allora è la pedagogia vera che

piglia il luogo della falsa. E infatti a pp. 67 e sgg., in un momento di maggior coraggio, il Della Valle vi distinguerà la storia della pedagogia in tre fasi o periodi, paralleli a quelli della psicologia moderna: pedagogia dell'educazione delle facoltà, o formale; pedagogia dell'associazionismo inglese e del meccanismo psicologico herbartiano, che fu pedagogia intellettualista e dommatica, «l'equivalente pedagogico anche del grandioso movimento speculativo tedesco della prima metà del secolo XIX, che consacrò il trionfo dell' Idea sul Fatto, della intuizione filosofica sull'osservazione scientifica»; la pedagogia che, «anzichè poggiarsi sul solido substrato della conoscenza delle leggi che regolano il decorso dell'attività mentale, moveva dall'analisi logica o gnoseologica di un concetto o di una massima sprovvista di qualsiasi giustificazione o motivazione razionale e spesso anche di qualsiasi contatto colla pratica educativa: pedagogia «concettuale e precettistica». Cui finalmente succederebbe la novissima pedagogia sperimentale psicoenergetica. Questa perciò non sarebbe più l'integrazione, ma il succedaneo della povera pedagogia filosofica, le cui massime non avevano nè anche una motivazione razionale. — No, spiegherà il Della Valle, tutta la pedagogia scientifica propriamente detta io credo si esaurisca alla teoria del lavoro mentale; ma questa teoria non si occupa dei fini del lavoro mentale: «La pedagogia sperimentale addita quali sono i mezzi di cui è possibile valersi, ma è affatto incompetente nel merito del Fine medesimo.... non abilita da sola all'intuizione di nuovi ideali educativi o di nuove visioni etiche.... I Valori, i Fini, le Norme non formano oggetto di conoscenza, ma bensì invece di una visione etica, estetica e religiosa; non sono opera della percezione, della riflessione, del pensiero, ma di una funzione immediata e perciò appunto non conoscitiva quale è il sentimento.... La determinazione dei fini pedagogici resterà quindi sempre riservata alla speculazione filosofica....» (p. 73). — Allora la pedagogia scientifica, sperimentale, psicoenergetica sarà la psicologia (in contrapposto alle scienze dei valori dello spirito, etica, estetica, ecc.)? — Nè anche per sogno: «Psicologia e pedagogia coincidono

completamente pel contenuto delle ricerche, differenziandosi solo per l'aspetto sotto il quale l'identico contenuto viene considerato », giacchè, « è solo la pedagogia che si occupa dello sviluppo delle funzioni psichiche dirette ed orientate verso Fini e Valori corrispondenti alle esigenze della cultura e della società.... che si propone di utilizzare i processi mentali per raggiungere dati fini teoretici o pratici » (p. 86). In altri termini, la psicologia sta alla pedagogia scientifica, come questa sta alla pedagogia filosofica : se lo studio dei soli mezzi su cui è da fare assegnamento pei fini dello spirito è psicologia, e quello dei mezzi e dei fini è pedagogia scientifica, questa non c'è più verso di distinguerla, pel suo assunto, dalla pedagogia filosofica. O si prescinde dai fini, e si ha la psicologia ; o si guarda ai fini, e si ha la pedagogia. (I fini in se stessi considerati, indipendentemente dai mezzi, pel Della Valle, saranno, m'immagino, etica, filosofia, religione, ma nè anche più pedagogia filosofica).

E lasciamo pure di ricercare che cosa debba essere questa pedagogia, che non è psicologia, e non è pedagogia filosofica. Perchè chiamarla psicoenergetica, o teoria del lavoro mentale ? In questa denominazione si vuol accennare all'orientazione nuova invocata e promossa pel pensiero pedagogico. Il lavoro è un concetto economico ed è un concetto meccanico. In una scienza dello spirito che significato ha, o gli si vuol dare ? Nelle prime pagine del libro si propugna la tesi che il concetto economico del lavoro va esteso all'attività spirituale : onde vi si parla, p. es., d'investimento di capitale psichico, di aumento e diminuzione del saggio di profitto, di forma fissa dei capitali mentali, di logoro tecnico del capitale psichico, del logoro economico, ecc. Invece nel corso del libro l'energetica della psiche vien presentata, sulle orme di alcuni mitologi tedeschi della psicologia naturalistica, come un'estensione dell'energetica fisica dell'Ostwald, benchè si stia sempre spiando ogni occasione buona per tornare all'economia. Di modo che, in conchiusione, se la psicoenergetica sia una economia o una meccanica dello

spirito, non mi pare ci sia verso d'intenderlo. Ma, separando una cosa dall'altra, c'è forse modo d'intendere il criterio economico con cui il Della Valle vorrebbe considerare l'attività dello spirito? Io, francamente, non ci son riuscito.

Il Della Valle ci chiede prima il permesso di chiamare senz'altro ricchezza i beni soggettivi, naturali o acquisiti (energia mentale e attitudine alle varie specie di lavoro, cognizioni e abilità); e di parlare quindi della trasmutabilità di essi in beni oggettivi, e dei rapporti tra la quantità e qualità del lavoro mentale di cui è capace ciascun uomo con la sua produttività economica. Qui il lavoro utile è la produzione della macchina-uomo. La scuola, l'apprestamento di questa macchina, sarebbe al di qua della possibilità stessa di cotesto lavoro economicamente inteso. Invece, se la pedagogia ha da atteggiarsi come teoria del lavoro mentale, è chiaro che il periodo appunto della formazione dello spirito, dell'acquisto delle cognizioni e delle abilità, dev'essere pel Della Valle, il periodo del lavoro per eccellenza. E infatti, poco stante, egli ci dichiara che «il lavoro mentale sorge da principio nella scuola» in quanto «attività costretta sotto norme e fini determinati» (p. 23), e che «la scuola può e deve esser considerata come un istituto di lavoro, come una vera officina. Gli scolari sono operai, e il maestro è il direttore tecnico dell'azienda; e questi e quelli sono impegnati ad ottenere nel minor tempo e col minore dispendio di energia i risultati richiesti».

Ma dunque, si dirà, il lavoro utile è quello dell'uomo come agente già produttore di ricchezza economica (uscito dalla scuola), o l'uomo, sempre? Parrebbe che il lavoro utile dovesse essere tutta l'attività umana; perchè se la macchina-uomo, oltre che un capitale, è già una ricchezza perchè produce ricchezza, il lavoro scolastico, in quanto produce la macchina, che è ricchezza, dovrebb'essere esso stesso ricchezza. O è ricchezza lo stesso capitale che produce la ricchezza, e allora è ricchezza la macchina-uomo, e la scuola che produce questa macchina. O non è ricchezza se non il b e n e o g g e t t i v o, che il lavoro produce, e allora non solo non è ricchezza la scuola, ma nè anche il risultato della scuola. Invece il Della Valle, dopo

essersi messo in testa che le doti naturali o acquistate dell'uomo possano dirsi ricchezza in senso economico, non dubita di affermare che «la scuola non ha immediatamente alcun valore economico. Presi in sè e per se stessi i prodotti fabbricati nella e dalla scuola (p. es., apprendimento di nozioni, massime, abilità, traduzioni, componimenti, esercizî aritmetici) sono assolutamente sterili e non dànno luogo a nessuna retribuzione» (pp. 24-5). (Come se dianzi, parlando di valore economico del lavoro mentale, egli avesse considerato questo in sè e per se stesso, e non per la ricchezza che essso produce !).

Qual è dunque il lavoro, a cui ha l'occhio il pedagogista ? Vattel'a pesca. Il lavoro della scuola è la semplice attività spirituale ? È attività pratica ? «Ogni organo di senso tende ad esplicare la sua potenzialità e ad agire ; ora se questa attività, che costituisce un bisogno organico, si esaurisce in se stessa, diviene gioco, oppure fornisce i germi per l'arte; se invece questa attività possiede o si crea un fine fuori di se stessa diventa lavoro» (p. 49). Donde parrebbe che il lavoro fosse mèra attività organica ; benchè riesca poi inconcepibile come tale attività possa crearsi un fine, e, peggio, un fine fuori di se stessa. Ma lasciamo andare. Viceversa, volto pagina, e leggo (p. 51) : «Anche il giuoco ha molti punti di contatto col lavoro mentale. Ambedue queste attività intellettive, ecc.» (?!). O l'attività intellettiva è perciò propria degli organi di senso, o non c'è modo di capirne nulla.

Ma c'è dell'altro. Il giuoco è stato a p. 49 distinto dal lavoro, perchè questo indirizzato a un fine, e quello no. Ebbene : a p. 51 si legge invece : «Nemmeno può addursi come criterio differenziale la teleologicità, essendo ormai dimostrato, specialmente dopo le ricerche di Groos, che il gioco infantile deve esser considerato ecc. ecc. Il gioco non è dunque disteleologico nè ateleologico; anch'esso è compiuto in vista d'un fine, come l'istinto e come il lavoro». Il segreto del fine che c'è e non c'è nel giuoco è forse questo : che il fine del giuoco è un fine biologico, e non economico ; il che starebbe, se soltanto il lavoro fosse volontario. Invece il Della Valle afferma che «ambedue posseg-

gono il carattere di volontarietà, quantunque non abbiano lo stesso grado di spontaneità » (p. 54). Q u a n t u n q u e, per modo di dire. Ecco qui: « Appunto perchè orientato verso il concetto di Valore, il lavoro partecipa dei caratteri propri di tutti i concetti etici (come se tutti i valori fossero etici), cioè di essere accompagnato e di ricevere uno speciale significato dal sentimento obiettivo (?) di sanzione, di obbligazione, e da quello subiettivo di sforzo, di costrizione, di coazione, di imposizione e per conseguenza anche di serietà » (come se la finalità biologica fosse da ridere !) (p. 54).

Ma anche questa è una differenza che sta e non sta per lo stesso Della Valle. Perchè, quand'egli s'abbatte alla difficoltà pedagogica del lavoro come attività coatta e penosa, e vede che « questo modo di concepire il lavoro come uno sforzo per conseguire la tranquillità è straordinariamente funesto.... perchè mira (?) a degradare l'azione dalla volontà, a diminuire l' iniziativa mentale, ecc. » (p. 149) ; allora comincia a dar addietro : « Se investighiamo le cose dal punto di vista esclusivamente psicologico, noi non possiamo negare che il lavoro nasce, si svolge e si intensifica in circostanze molto penose.... In conclusione, il lavoro mentale è costantemente associato al dolore, essendone preceduto, accompagnato, seguito (pp.150-1). In conclusione, il lavoro mentale non è penoso per sè stesso, anzi è naturale e teleologico.... La non piacevolezza del lavoro dipende dal carattere di o b b l i g a t o r i e t à c h e e s s o p r e s e n t a n e l l a m a g g i o r p a r t e d e i c a s i » (p. 154). Dunque, per se stesso non è obbligatorio, non è penoso, non importa sforzo. E la differenza tra lavoro e giuoco ?

Se n'accorge lo stesso Della Valle. « Se fosse eseguito spontaneamente senza necessità e senza utilità, sarebbe sempre piacevole, ma allora non sarebbe lavoro, ma gioco ». Dunque, è penoso ? Sì e no : e il Della Valle accetta l'osservazione del Lagrange che « la penosità del lavoro anzichè per caratteri intrinseci al lavoro stesso, sorge pel fatto che la fatica è anticipata soggettivamente prima che si formi oggettivamente ecc. » (p. 155). Il che, beninteso, non impedisce di conchiudere, a parole, in senso opposto, o l t r e c h e n e l l ' i d e n t i c o s e n s o.

Ma a seguire il pensiero del Della Valle c'è da esser presi dal capogiro. E, come per esempio, quel che si è detto del suo libro, può bastare, se non è di troppo. Della sua psicoenergetica, tolti la fraseologia e il formulario d'accatto, restano egualmente una quantità di notizie empiricamente raccolte, che sono quello che sono, e valgono certo a qualche cosa, benchè non possano aspirare all'alto onore che attribuisce loro il Della Valle di base incrollabile di una nuova pedagogia; e resta un gran barcollamento di idee generali, che non hanno nessuno equilibrio, perchè il Della Valle non ci ha pensato ancora abbastanza. E resta.... un libro troppo grosso, di quelli che fanno ricordare il prudente ammonimento del Guicciardini, che io raccomando molto al Della Valle: «Poco e buono, dice il proverbio: è impossibile che chi dice e scrive molte cose non vi metta di molta borra; ma le poche possono essere tutte bene digeste e stringate» [1]).

2.

Le *Questioni di pedagogia* [2]) del Colozza dovrebbero esser lette da molti, poichè sono tanti che prendono interesse alla questione dei mali e dei bisogni della scuola secondaria italiana, e tanti si affannano ad architettare sistemi più o meno giacobinescamente radicali di riforme, che, per la loro stessa astrattezza, sono destinati a restare senza nessuno effetto, appena discussi e messi presto da parte, per belli e attraenti che siano. Il Colozza, che si è occupato per lo più di argomenti speciali di psicologia pedagogica, rivelando sempre un buon senso così sano e vigoroso da far forza ai preconcetti della scuola cui l'autore era ascritto, e una penetrazione acuta dei fatti

[1]) *Ricordi*, n. CCX.

[2]) G. A. Colozza, *Questioni di pedagogia*. Milano, Roma, Napoli, Soc. editr. D. Alighieri, 1911 (pp. VIII-294, in-16°).

educativi, quale solo lo studio sincero ed amoroso di essi può dare, affronta in questo volume, che raccoglie per altro scritti di vario argomento, alcuni dei problemi fondamentali che hanno attinenza con la istruzione media; e arreca allo schiarimento e alla soluzione di essi una gran copia di osservazioni fini, accurate, assennate, decisive, con un'analisi scevra di pregiudizii di scuola, fresca d'intuizione immediata della realtà dei fatti, guidata e sorretta da un appassionamento sincero per i fini della cultura.

Al Colozza non chiedete rigorose trattazioni di concetti scientifici. La sua filosofia non ha una chiara e determinata consapevolezza di se medesima: la sua professione di fede, certe sue ammirazioni, alcuni suoi giudizi, il suo atteggiamento verso la psicologia empirica e le scienze naturali non s'accordano intimamente con la tendenza idealistica costante della sua pedagogia. Una ricerca di carattere filosofico, come quella da lui istituita nel primo dei saggi di questo volume intorno al rapporto della pedagogia con la psicologia e con le scienze sociali, non si solleva al di sopra delle considerazioni empiriche a cui il tema si presta. L'altra questione, anch'essa strettamente filosofica, che forma materia del secondo saggio *Esiste l'educazione dei sensi?*, «il più intricato e il più difficile soggetto di quanti ne abbia trattati finora» (p. 97), come dice con simpatica ingenuità lo stesso autore, non riesce ad avere da lui quella dimostrazione stringata e rigorosa che meritava la tesi giustissima sostenuta, ma costretta a mendicare le sue ragioni da troppe e troppo particolari osservazioni ausiliarie all'assunto e da attestazioni varie di studiosi, laddove il concetto irrefragabile che non i sensi, ossia gli organi del senso, ma la mente è il soggetto educabile, meritava e richiedeva una discussione che si rifacesse alquanto più dall'alto, cioè dal concetto stesso dell'educazione e dal concetto dei sensi come organi della mentalità.

Ma già questo saggio è un bell'esempio delle qualità del nostro scrittore, rarissime negli scrittori di pedagogia, soliti a rinchiudersi nella letteratura di questa disciplina: la quale, nella sua pretesa di costituirsi come scienza a sè, ancorchè obbligata per la sua natura a viver d'accatto sulle altre scienze, sta in coda, come sorella o ancella della psicologia,

alle scienze filosofiche, ma non obbliga, per l'istituto suo, nè allo studio diretto ed originale dei problemi filosofici, nè alla coltivazione immediata di alcun altro ramo speciale della ricerca scientifica: tanto per non confondersi con alcuna delle così dette scienze sussidiarie, che devono lavorare per lei, ma governarla in compenso con potere assoluto. Di guisa che il puro pedagogista è costretto, dall'indole stessa de' suoi studi, a essere uno scienziato senza una scienza sua, con la prosopopea, la insincerità, la gonfiezza propria degli scienziati senza scienza. Orbene, il Colozza, chiudendosi in problemi ben circoscritti di psicologia, s'è tenuto sempre lontano dalla boria vuota e ripulsiva dei pedagogisti di professione. E modestamente procedendo con passo lento e piano s'è sforzato di vedere co' suoi occhi in fondo alle questioni, e farsi un nucleo di convincimenti onestamente maturati, e suoi. E ora, combattendo non senza qualche trepidazione questa leggendaria educazione dei sensi, scoperchiando tutti i barattoli, in cui i pedagogisti la vendevano, e mostrandoli vuoti, scrive queste parole, belle di schietta sincerità e di senso immediato della scienza vera, che è ricerca e non domma: «In pedagogia, da un pezzo, ci eravamo abituati ad adagiarci comodamente su una quantità di frasi fatte, sul cui valore quasi nessuno osava discutere. La nostra disciplina, è forza confessare, ha risentito, massime fra noi, ben poco dell'attività febbrile e della vigoria derivante dall'indagine critica che al presente domina tutte le scienze dello spirito; nelle quali l'esame, la discussione si estendono dai principii fondamentali a ciascuna di esse, alle ragioni ultime che ne giustificano il diritto di esistenza.... Che penetri un po' di riflessione dubitante o di scepsi nello studio della pedagogia è un bisogno sentito da molti, e qua e là abbiamo i segni promettenti del salutare movimento di revisione critica, che si è iniziato anche nella nostra scienza.... Non è il dubbio pel dubbio che io desidero penetri nella nostra disciplina; ma il dubbio che l'Herbart voleva nello studio della filosofia, e che ha da acquetarsi nel sistema che ne segue».

Questo dubbio salutare, con cui solo è dato di entrare nella scienza, dà ai nuovi studi del Colozza sulle questioni

relative alla scuola media quell'intonazione che è propria di chi non ripete i soliti argomenti, guardando coi soliti occhi i soliti aspetti delle stesse questioni: onde s'è resa così intollerabilmente fastidiosa la letteratura oziosa che le concerne. Si vede l'osservazione fresca e nuova, nella forma se non nella sostanza, di chi con amore, con scrupolo, con acume si ripropone da sè le questioni per squadrarle da ogni lato, senza lasciarsi trascinare dalle opinioni correnti. E ne vengono fuori considerazioni pregne di verità, che a me voglion parere, come ho accennato, un acquisto definitivo.

A parte le cose giustissime dette nei due scritti *Una forma di* gaspillage *scolastico* e *L'educazione di G. Stuart Mill* contro uno dei capisaldi della pedagogia corrente delle frasi fatte, ossia il pregiudizio del *surmenage* degli scolari, e in favore d'un più sano e vigoroso concetto della scuola e della vita, importa sopra tutto richiamare l'attenzione su due saggi, che a me sembrano centrali nel volume: *Errori e pericoli degli studii elettivi* e *La coordinazione delle materie e gl' insegnanti speciali nelle nostre scuole medie*: nei cui titoli sono già accennate chiaramente le tesi propugnate dall'autore e che son pure articoli di fede fermissima per lo scrivente, tesi, delle quali una, fondata sul concetto dell'unità dello spirito e quindi della necessità d'una integrale educazione formativa, quale per la forza stessa spontanea del suo svolgimento storico s'è venuta costituendo la nostra scuola media e oppugnando le false ragioni della libertà d'imparare assegnata a chi dev'essere ancora liberato, è il principio fondamentale di conservazione e difesa dei nostri presenti istituti; l'altra, mirante a sottrarre la scuola al troppo, al vano e allo scompiglio, per instaurarvi l'unità spirituale e la vera vita che vi manca, è il principio fondamentale della vera riforma, che i nostri istituti attendono, non innovando, per altro, nè anche per questa parte *ab imis*, ma tornando al passato non lontano.

Occorre rilevare i motivi idealistici, a cui deve ispirarsi e s'ispira in queste tesi la pedagogia del Colozza, ritenuto ancora da molti, e non so bene se anche da se stesso, un positivista? Certo a chi leggerà questi saggi gioverà poco cercare e chiarire una definizione di questo genere; sì gli

gioverà l'effetto d'insinuante persuasione, che ne risentirà dentro.

3.

Le festose accoglienze già incontrate dalle *Lezioni di Didattica* [1]) di Giuseppe Lombardo-Radice, applaudite da tante riviste e da ogni sorta di studiosi, mi dispensano dal tesserne le lodi che merita, e mi liberano perciò dall'imbarazzo in cui mi troverei a dirne tutto il bene che ne penso io, che vi sono così spesso, anzi, di certo, troppo spesso citato, e vi trovo dentro così largo e confortante consenso a molte idee, che anch'io ho propugnate e propugno. Ma non posso trattenermi dal fare una sola osservazione, che, se è anch'essa certamente una lode pel Lombardo, è per me una pura e semplice constatazione di fatto: che cioè in questo volume la letteratura pedagogica italiana, così scarsa, così misera, così incerta, così, bisogna pur dirlo, ingloriosa, ha il suo primo libro vivo e vitale.

Si scorra quella specie di dizionario degli scrittori italiani pedagogisti, che sono i cinque volumi messi insieme dal buon Gerini: e si faccia la prova di cercare in tutta quella farragine di scritti lì ricordati, un'opera sola, che occupi un posto incontestabile nella storia della letteratura italiana, in quanto rappresenti in forma organica lo sforzo d'un certo vero movimento spirituale. Salvo le considerazioni incidentali di taluni nostri maggiori scrittori, la pedagogia italiana può additare i saggi frammentari del Cuoco, del Capponi, del Lambruschini, del Tommaseo e dello stesso Rosmini, che non si propose mai il problema dell'educazione nella sua universalità, nella sua vera forma filosofica. E in quei saggi si può cogliere soltanto qualche felice osservazione

[1]) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Teoria e storia dell'educazione: II. Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo, Sandron, 1913 (pp. 520 in-8°).

o particolari teorie, importantissime, ma astratte e però poco significative: nulla di vivente, che possa valere come germe di un sistema vivo di speculazione e di cultura.

Nella seconda metà del secolo scorso avemmo uno scrittore di polso, i cui saggi sono sempre vivi per la schietta intuizione della spontaneità dell'anima umana: il Gabelli. Ma il Gabelli non ci ha dato e non ci poteva dare un libro, una larga e sistematica visione dell'umana educazione, perchè gli mancava quel che hanno avuto tutti i grandi pedagogisti, una visione idealistica della vita umana, la concezione di un mondo da realizzare. L'opera del Lombardo è invece tutta pervasa da questo fremito della realtà in gestazione, dal vivo senso della grande, pura moralità della scuola, dove lo spirito, come essenza del mondo, si concentra e potenzia e sublima. E questo fervore si riversa in una forma tutta intima, calda insieme e semplice, com'è la forma dei sentimenti profondamente sentiti; la quale spande per tutta l'opera del Lombardo un'aria di forza e di soavità, come di amore, che è energico e geloso: amore della scuola, cioè dello spirito vivente, dell'uomo che si fa migliore, del bene insomma, dell' ideale, che è la leva del mondo. Un amore, che soltanto raramente degenera in molle sentimento di affetto, di tenerezza per l'uomo piccolo, che è il fanciullo della scuola, per l'una o l'altra persona benemerita dell'educazione, per l'uno o l'altro degli esseri più cari all'autore, che si ricorda qua e là fuor di proposito di esser pure quell'uomo particolare, che deve scomparire in ogni autore, che senta la dignità pudica del suo ufficio, che è appunto lo stesso ufficio del maestro, della celebrazione dello spirito universale. In una seconda edizione, che per un libro come questo non può mancare nè farsi molto aspettare, egli certamente toglierà via queste scorie, e sarà più vigile nel dominio del proprio temperamento, per far convergere tutto il suo animo verso l'alta mèta alla quale egli ha il merito di attrarre costantemente l'attenzione del lettore.

E il suo libro, se non m' inganno, sarà letterariamente perfetto, ed eserciterà più efficacemente e largamente l'azione che è destinato ad avere nella scuola italiana. Alla quale esso

è indirizzato come non propriamente una teoria, una speculazione pedagogica, ma l'ispirato discorso del maestro sapiente, che molto ha amato e meditato la sua missione, ai giovani maestri, che abbracciano con amore e con fede la loro carriera. Non che manchi al libro il carattere scientifico; ma la scienza vi è quasi sminuzzata e adattata alla vita quotidiana della scuola, sollecitata a rispondere a tutte le domande che ad ora ad ora possono sorgere nella mente del maestro, anzi del maestro italiano, in questo momento della cultura, in mezzo a tutte le questioni vive (o mal vive) che vi si agitano.

Donde il pregio e, dal punto di vista rigorosamente scientifico, può parere, il difetto, del libro. Difetto, che, ben inteso, è una *felix culpa*: poichè il libro che non rispondesse a tutte quelle domande, sarebbe sì un libro pei filosofi, ma non gioverebbe ai maestri, o almeno non recherebbe loro tutto quell'aiuto di cui essi hanno bisogno. Il Lombardo-Radice ha sentito questo speciale carattere del suo libro, e lo ha perciò intitolato *Lezioni di Didattica e Ricordi di esperienza magistrale*: e se, a guardare la distribuzione delle materie che vi ha trattate, può sembrare che le prime due parti contengano le lezioni di didattica e soltanto la terza i *Ricordi*, come se i due elementi fossero separati, la verità è che entrambi sono fusi insieme in tutte le parti del libro; delle quali le prime due espongono propriamente la didattica generale, e la terza la speciale. Ma in tutte l'universale della scienza è sistematicamente additato dentro alle forme contingenti del particolare empirico, e questo particolare è ricondotto sempre alla luce dell'universale che realizza. (Che sarebbe, sia detto tra parentesi, lo stesso ideale della scienza, se tutta la trattazione assumesse un andamento storico).

Un universale, cioè una filosofia, che non fosse stata quella dell'autore, quell'idealismo assoluto di cui i pedagogisti che non lo conoscono nè meno di vista sogliono denunziare la invincibile infecondità pedagogica, non avrebbe di sicuro consentito questa pieghevolezza di metodo, per cui

il rigore stesso della razionalità deve aderire, anzi dimostrarsi immanente alla stessa vita empirica della scuola. Perchè solo l'idealismo assoluto concepisce regole, ideali, leggi, concetti, che non soprannuotino ai fatti dell'esperienza, e fatti che non siano opachi alla luce del pensiero. Così il Lombardo-Radice può, senza deviare dalla linea segnatagli dal suo principio filosofico, porre e risolvere questioni come quelle dell'affiatamento degli scolari e dei docenti, dei rapporti tra scuola e famiglia come integrazione dell'educazione scolastica, delle ripetizioni, delle classificazioni, degli esami, delle biblioteche scolastiche, e fornire insomma al suo lettore tutta una enciclopedia didattica, che corregga il solito volgare empirismo con una ferma e conseguente dottrina.

Ne viene di necessità che la didattica del Lombardo-Radice non è una di quelle astratte regolistiche, che noi abbiamo sempre combattute, e che pur sempre si cercano, non si sa poi a che farsene, nelle opere di questo titolo, ma, come dice l'autore stesso, una critica didattica, scritta guardando alla nostra scuola d'oggi. « Forse fra dieci anni il nostro libro sarà scritto con migliore energia da altri critici, che guarderanno alle nuove opere educative e studieranno il procedere di nuovi maestri ». Critica, si badi bene, non come sola condanna, ma, in generale come giudizio : storia che giustifica ogni progresso ideale. Una didattica poi, come pur dice bene il Lombardo-Radice, che risolve i problemi speciali in problemi generali, « perchè fa sentire in ciascuna questione dell'insegnamento (sia pure il modestissimo leggere e scrivere e la modestissima ortografia) l'eco di tutta la vita dello spirito, che è una : atto che risolve ogni volta tutta la potenza ; giacchè ogni istante di coscienza è punto di fuoco, nel quale tutti i raggi della coscienza convergono » (pp. 508-509). Esatto, e molto ben detto.

Questa compenetrazione di filosofia e di scuola in atto rende possibile al Lombardo-Radice di guardare in concreto lo spirito del fanciullo nella scuola quale è, in mezzo alla vita, e di coglierne al vivo ogni moto e ogni bisogno : donde la grande freschezza delle sue intuizioni e la evidente utilità immediata delle considerazioni che egli così ha luogo di fare. Ecco un esempio. « La scuola, egli dice, facendo sentire la

superiorità del suo orientamento spirituale su quello di più anguste coscienze, agisce sul mondo. Ecco la fede del maestro : le peggiori tendenze non governeranno la vita : *portae Inferi non praevalebunt!* » (p. 62). Qui c'è la dottrina e la fede del Lombardo : la dottrina, perchè è nel suo concetto dello spirito che la superiorità sentita come superiorità è già la superiorità dello spirito che la sente. Ma egli vede la scuola, in cui egli ha vissuto e noi viviamo : la scuola dove sono tanti i fiacchi, incapaci di far sentire questa superiorità, i quali si sforzano di coprire la propria viltà con la menzogna dell'ambiente, che distrugge od ostacola l'azione della scuola. L'ambiente ? Ma c'è ambiente per lo spirito, che è realtà assoluta ? Il buon senso non potrebbe rispondere, perchè non intenderebbe nè pure i termini di questa domanda. Ma la pedagogia del Lombardo-Radice risponde : « L'ambiente è l'individuo stesso, in quanto lo ha nella sua coscienza ; modificata la coscienza, è modificato, poco o molto, l'ambiente ». Potrebbe bastare ; ma il Lombardo-Radice si sente all'orecchio l'obbiezione del senso comune, che la sa lunga, com'è noto, contro la filosofia : — Ma il fanciullo sta a scuola tre o quattro ore ; e venti a casa. Come volete che la scuola la vinca sulla famiglia ? — « L'anima non si misura a ore » egli risponde. « Lo spirito non è nel tempo ; ogni momento di vera vita spirituale vale tutta la vita, perchè in tutta s' irradia ». — Ma questa profonda verità filosofica egli l'accosta alla mente di tutti, mediandola e attenuandone la rigidezza in una serie di dirette osservazioni psicologiche. « Se sentiamo la forza di contrapporre attimi di educazione vera alle diecine di ore vissute anche in una famiglia pessima (attimi di commozione profonda, di forza, di serenità e limpidità di coscienza, che agiscono su tutto il resto della giornata n e m i c a della scuola, e han la magía di fare apparire secondarie e indifferenti le manifestazioni e s t r a n e e della vita ambiente), ogni ragione di pessimismo e di sconforto cade ; resta l'ardore della lotta : volontà e speranza ! » Ancora : « Il passaggio dalla vita di casa alla vita di scuola, che è tanto più complessa e ricca, porta in quasi tutti gli scolari alla disposizione d'animo di a c c e n t u a r e in sè le ore passate a scuola. Tutto il resto

del giorno quasi sparisce, o diventa dipendente dalla scuola. Se il maestro sa mantenere ed alimentare questa disposizione, lo scolaro si sente scolaro tutto il giorno, anche lontano da lui, anche quando non ha còmpiti da sbrigare. Scolaro nella comunione spirituale col suo maestro, che non lo abbandona. E la famiglia aiuta questa comunione. Le famiglie più savie ingenuamente rimproverano i figli col comunissimo: «che ne direbbe il maestro» (e qualche volta il bambino trema in cuor suo che il maestro possa sapere le birichinate domestiche!): le famiglie peggiori adoperano l'ostile: «belle cose ti insegnano a scuola!» e, anche in questa odiosa forma, richiamano la scuola nella coscienza dell'alunno. Il maestro è sempre presente!»

Così è scritto tutto il libro: un occhio chiaro e intento vede in tutta la più minuta vita del maestro e dello scolaro lo spirito che è sempre quello: onde la considerazione apparentemente empirica si eleva e purifica a dottrina filosofica, combattendo a volta a volta ogni meccanismo che si sia annidato nell'organismo scolastico. E ve ne sono tanti, accumulatisi lentamente nei secoli in virtù di un empirismo pedantesco perchè senz'anima e in forza d'una riflessione astratta e però anch'essa meccanizzante.

Io non starò ad indicare ed enumerare tutte le verità che il Lombardo-Radice mette sotto gli occhi del maestro e tutti gli errori inveterati che egli distrugge. Mi limito solo a richiamare l'attenzione sui due importanti capitoli *Lingua e Grammatica* e *Il Componimento,* che sviscerano con una lucidezza di critica ed un'assennatezza pedagogica esemplare due argomenti molto discussi negli ultimi anni tra noi e intorno ai quali si comincia ormai anche «ufficialmente» a riconoscere le ragioni che noi abbiamo sostenute.

Vorrei piuttosto esprimere qualche dubbio che mi lascia taluna delle particolari trattazioni del Lombardo-Radice, nelle quali mi pare non abbia svolto in tutta la sua energia il principio critico della sua didattica. La quale vuol essere e dev'essere una critica della didattica per giustifi-

carne tutto quello che se ne può giustificare e buttar giù tutto l'arsenale di meccanismi arbitrarii, a cui essa si riduce come astratta regolistica della scuola. Giustificare si può ogni norma didattica, che non è specificamente didattica, ma il riconoscimento della legge universale dello spirito. Meccanismo e regolistica è invece ogni precetto che non si concilii con questa legge: e non vi si concilia p. es., un precetto grammaticale come un antecedente dell'espressione grammaticale; in generale, ogni precetto che distingua e fissi una legge dello svolgimento spirituale fuori di questo svolgimento, in guisa che si possa considerarla come già determinata anticipatamente. Posto questo concetto, ci potrà essere una tecnica scolastica? p. es. un metodo dell'insegnare l'alfabeto? Si può sostenere un metodo fonico invece dell'alfabetico, o un qualsiasi altro metodo? Io credo che per entrare in una discussione di questo genere bisogna prima di tutto concepire un astratto alfabeto, che non c'è. Il Lombardo-Radice che preferisce illustrare storicamente l'origine e il progresso del metodo fonico, si ferma qui, e non mi pare che attribuisca nè anche a questa riforma una grande importanza, e se la ride dei nuovi metodi «che poi sono etichette su bottiglie vuote» (p. 330 n.); ma concede, a mio parere, più di quel che dovrebbe criticando coi riformatori il vecchio metodo alfabetico: il quale, non teorizzato, ma applicato, è stato sempre fonico nè più ne meno dell'altro; come il fonico non è meno alfabetico dell'altro quando si teorizzi. Infatti non puoi teorizzare il metodo fonico senza parlare dell'alfabeto, in astratto come fa il glottologo e il grammatico, e peró senza analizzarlo e assegnare un nome qualunque a ciascuna consonante; e dare i nomi alle consonanti è già consentire al principio del metodo alfabetico. Viceversa, insegnando effettivamente a leggere con questo metodo, non si resta ai nomi delle singole consonanti astratte; ma dalla lettura, p. es., di *b* come *bi*, si passa alla lettura di *ba*, non come *bia*, ma come *ba*: e si annulla quindi subito il nome del *b*, e si entra perciò nel metodo fonico. Il *b* da solo, che il vecchio maestro denomina e il nuovo non vuol denominare e però non legge, è un *b* che non esiste, e realmente, a rifletterci

bene, non si scrive neppure, s'intende, mentalmente: e però non s'è presentato mai effettivamente in nessuna scuola di questo mondo.

Così in un'altra adesione che il Lombardo-Radice fa a un altro metodo nuovo — quello dell'insegnamento del disegno dal vero fin dal suo primo inizio — io vedrei una concessione alla falsa e vecchia didattica, che fissa astrattamente la materia dell'insegnamento e salta fuori perciò dalla vita reale dello spirito quale si dispiega anche nella scuola: e l'autore s'è lasciato un po' fuorviare dall'analogia che egli giustamente vede tra disegno e parola o linguaggio. Si lascia fuorviare perchè l'analogia è giusta (disegno è linguaggio esso stesso), ma egli non l'approfondisce. La lingua è individuale, è vero; ma ciò non toglie che sia anche universale, e, perchè tale, storica: e però il bambino non comincia da capo, ma continua, innestandosi nel linguaggio materno. Ed ecco dunque giustificato lo studio i n i z i a l e del disegno su modelli, che sono il linguaggio grafico storicamente costituito. La questione che si dibatte ora tra insegnanti di disegno sarà un contrasto d'indirizzi artistici: ma non tocca menomamente la didattica, perchè il modello, non astrattamente considerato, ma imitato per davvero, non è niente affatto quel modello meccanico, estrinseco, compressore dell'individualità e spontaneità del bambino, che dicono gli avversarii dei modellisti; poichè, come sa benissimo il Lombardo-Radice, il bambino non imita nè anche quando imita. Il modello è un suo determinato problema estetico, da cui si genera un'intuizione individualissima e liberissima dello stesso modello, tal quale come nel disegno dal vero.

Osservazioni simili mi sarebbero suggerite dai concetti che il Lombardo-Radice propugna circa l'insegnamento della storia e delle varie materie scientifiche; se non mi paresse già una grande pedanteria stare a discutere della forma logica di idee, che vivono di una vigoria morale così forte da non potere che giovare alla scuola a cui s'indirizzano. Toccherò soltanto ancora d'un punto, che non potrei passare

sotto silenzio, trattandosi di argomento in cui è doveroso esprimere la propria opinione, e tener conto dei dissensi altrui, se già si fosse una volta espressa. Io ho altra volta sostenuto la necessità d'un insegnamento religioso determinato nella scuola elementare, come la forma più congrua, per lo spirito del fanciullo, di quella filosofia, che in una cultura veramente umana non può essere trascurata; e ho combattuto perciò l'ideale della scuola laica concepita come scuola neutra, propugnando la scuola laica filosofica, che per essere tale deve cominciare ad essere religiosa. Anche il Lombardo-Radice dice che la nostra filosofia, l'idealismo immanente, è una religione: e che la scuola non può essere neutra, ma deve essere «via alla religione nostra». Ma egli ritiene che la religione di questa scuola possa e debba essere soltanto arte, scienza, storia, geografia, matematica, tutti gli insegnamenti, o la cultura come organismo: anche la religione de' padri, ma non nella forma schamatica e fredda del catechismo, ma nelle sue più calde espressioni poetiche, lette e studiate con un maestro, che con lo studio filosofico e storico delle religioni, abbia già appreso il rispetto di esse Ottima idea, senza dubbio; ma soltanto, per me, come rimedio all'inconveniente di non avere, di non poter avere per cause politiche, che non hanno niente che vedere col merito della questione didattica, un vero e proprio insegnamento religioso. Perchè è verissimo che tutta la cultura è religiosa, per uno dei suoi aspetti essenziali [1]; ma è anche vero che il centro della religiosità di quella cultura organica, che il Lombardo-Radice bene vagheggia, non può essere che l'idea di Dio, o, se si preferisce, dell'assoluto come reale e presente. Basta perciò la lettura di passi del Vangelo o di un inno del Manzoni? Ecco il punto. Io noto che la poesia si può leggere in due modi: o riflettendo che è poesia; e allora non s'intende, non si gusta, non ci commuove, non ci educa. O immergendosi nel mondo della poesia, come in un sogno, da cui più tardi ci sveglieremo; e soltanto allora la poesia vive nel nostro spirito. Il Vangelo va letto con lo spirito del vangelista; Manzoni non s'intende, non si

[1]) Vedi la mia *Didattica*, part. II, cap. 3.

sente, se non si passa attraverso lo spirito del Manzoni. E allora la poesia è una religione determinata! — Ma non è catechismo. — È e non è catechismo: catechismo diventa nella scuola che analizza grammaticalmente e metricamente e fa parafrasare e mandare a mente e ripetere la poesia. Non è catechismo in quanto vera vita spirituale come può e deve essere — almeno in teoria, giacchè si badi che anche dello studio della poesia qui si discorre in teoria! — anche il catechismo bene spiegato e fatto sentire al cuore fanciulletto nella solennità de' suoi insegnamenti e nella tenerezza dei suoi moniti.

1914.

4.

Il Maresca ha raccolto in un opuscolo [1]) due saggi legati tra loro da una idea fondamentale. Notevole il primo non solo per la diligenza grande posta dall'autore a rendersi conto del nuovo spirito che s'è cercato in questi ultimi anni in Italia di infondere negli studi pedagogici, facendone una scienza filosofica, ossia combattendo senza tregua e senza quartiere, come puro arbitrio, tutto quello che della pedagogia non si può risolvere nella filosofia, ma anche per la lodevole chiarezza e precisione con cui egli sa esporre il suo pensiero: cosa tanto rara nei pedagogisti, che bisogna congratularsene ogni volta che si abbia la fortuna d'incontrarla. Il Maresca comincia dal notare che tutte le teorie pedagogiche si possono classificare in due categorie: teorie naturalistiche e teorie spiritualistiche. Chiarito il concetto comune alle teorie del primo gruppo e quello comune alle teorie del secondo, sottopone a una penetrante critica l'uno

[1]) Dott. Mariano Maresca, *Il problema gnoseologico della pedagogia ed il fine dell'educazione* (Appunti critici), Lucca, Croccolo-1914.

e l'altro concetto. Giusta l'osservazione circa il significato « apprezzabile » del naturalismo pedagogico come reazione all' intellettualismo pedagogico, che « sulla stessa via della dualità astratta di natura e spirito, pretende di serrare, inquadrare e dominare tutto lo sviluppo dell'essere concreto con schemi mentali rigidi ed invariabili, preesistenti all'attività a cui si applicano ». Perentorio il rilievo che il naturalismo pedagogico è lacerato da un' insanabile contraddizione tra il concetto di sviluppo spontaneo e quello, che è il fondamento gnoseologico del naturalismo, « d'una natura al di qua dello spirito, chiusa in sè e perfetta » : tra spontaneità, insomma, e meccanismo. Al naturalismo sottentra perciò lo spiritualismo, che è dapprima dualistico, qual' è escogitato da Platone, di cui sente le difficoltà, ma non riesce a superarle, Aristotele : e le difficoltà vede bene il Maresca che rimangono insuperabili fino a Kant, quando si rende possibile una nuova forma di spiritualismo, che è monistico. Osservo qui soltanto, in parentesi, che non è esatto quel fugace accenno che il Maresca fa (pp. 18-19) alla teoria aristotelica del doppio intelletto a t t i v o e p a s s i v o ; dove dice che « l'uno apprende la f o r m a o l' idea in sè ; l'altro l' intelligibile nelle cose ». La differenza non è questa, perchè anche l'intelligibile nelle cose è forma, che non può essere appresa se non dall' intelletto attivo : e questo non è altro che la forma dell' intelletto, di cui l' intelletto passivo è la materia.

Ma ciò poco importa ; e quel che importa è che il Maresca mostra molto chiaramente la crisi necessaria dello spiritualismo, che dev'essere spiritualismo assoluto, e soltanto come tale può render concepibile il fatto dell'educazione ; e lo spirito doversi concepire nella sua concretezza, non come potenza, prima che atto, com'era condotto a pensarlo l'antico spiritualismo in conseguenza del suo dualismo ; e in pedagogia cessar perciò d' intendere l'educazione come meccanismo, per concepirla come lo stesso sviluppo dello spirito, e la pedagogia stessa quindi risolvere nella filosofia.

Se non che dopo aver dimostrato tutto ciò e reso omaggio alla « viva intuizione fondamentale » di quest'idealismo pedagogico o monismo spiritualistico, il Maresca si ferma sorpreso da

un certo dubbio, e comincia a parlare dei « limiti del monismo spiritualistico » di cui gli paiono artificiose le applicazioni e costruzioni sistematiche. Il dubbio è questo. Lo spirito non ammette altro fuori di sè; e sta bene: dunque, se è spirito lo scolaro, il maestro o sarà spirito non essendo altro dallo scolaro; o sarà altro, e non sarà spirito. Ma questa incidenza dell'educatore e dell'educando, dice il Maresca (p. 30), « è un postulato del fatto educativo umano ed un'esigenza gnoseologica, non può trasformarsi in identità assoluta.... L'educazione è un processo, non un atto estemporaneo o puntuale: se è processo, non può essere unità o identità di sè a sè stesso, ma diversità, cangiamento, eterosintesi.... ». E il Maresca quindi svolge questo concetto, in cui pare a lui che si mostrino i limiti del monismo spiritualistico, laddove si dimostrano piuttosto, mi rincresce il dirlo, i limiti della sua comprensione di questo monismo. Perchè quello che egli crede di opporre ad esso, è tesi fondamentale ed essenziale di esso. Lo spirito si può intendere come spirito assoluto, realtà che non ha nulla fuori di sè, soltanto se si pensa non come quella identità statica di sè con se stesso, che crede il Maresca, ma appunto come processo, eterosintesi, realizzazione dell'identità o unità, non identità o unità immediata. Altrimenti esso non sarebbe spirito, ma materia, e quindi finitezza, esteriorità (*auseinandersein*). Lo spirito è nient'altro che processo, formazione di sè: e questo processo è posizione d'altro (dentro di sè) e risoluzione di quest'altro. Quindi la pedagogia dell'assoluto spiritualismo non dice che scolaro e maestro sono un solo spirito nel senso d'una realtà realizzata, ma nel senso di una realtà che si realizza: sempre unità (fin da principio) e sempre dualità (fino alla fine): nè più nè meno di quel che avviene quando si prescinda dall'empirica dualità di maestro e scolaro e si consideri l'empirico individuo: che pare sempre uno con se stesso, e invece è sempre uno e due insieme; perchè altrimenti non sarebbe, già per sè, processo, cioè spirito.

1914.

5.

Il Maresca [1]) riprende la trattazione di alcune tra le questioni trattate da me nella terza parte della mia *Pedagogia generale*, e qualche altra ve ne aggiunge da me toccata solo incidentalmente, per dimostrare con lo stesso metodo dialettico già da me adoperato come i concetti unilaterali ed astratti e, in quanto tali, tra loro opposti e contradittorii, onde si concepiscono le forme dell'educazione, si conciliino in un concetto superiore che è, a volta a volta, l'unità concreta di entrambi. La discussione si aggira, in quattro distinti capitoli, sulla opposizione del reale con l'ideale, o dell'essere e del dover essere nel fatto educativo, dell'autonomia e dell'eteronomia nell'educazione, dell'istruzione informativa e dell'istruzione formativa, della educazione individuale e della educazione sociale. E da tutta la discussione si ricava la conclusione, che la « contraddizione è nel cuore stesso della realtà spirituale, ch'è sintesi di contrari, cioè posizione e risoluzione d'un eterno contrasto tra l'essere ed il suo opposto »; che nessuno dei termini antitetici « è concepibile senza l'altro: il dover essere senza l'essere, la libertà senza la necessità, l'universale senza il particolare, l'infinito senza il finito sono irreali ed inconcepibili. Lo spirito esiste e si sviluppa, in quanto ha in sè le suddette esigenze antagonistiche. Ma averle in sè non vuol dire che lo spirito sia una cosa diversa dalle sue esigenze, ma piuttosto che tali esigenze sono intrinseche, consustanziali allo spirito, sono il ritmo stesso in cui si svolge la vita dello spirito, il quale non è che l'unità viva e concreta delle suddette esigenze » (pp. 153-4). Quel medesimo, insomma, che si dice dai filosofi che il Maresca chiama neohegeliani

[1]) MARIANO MARESCA, *Le antinomie dell'educazione*, Torino, Fratelli Bocca, 1916.

(e anche «neohegeliani moderni»: p. 15), e ai quali si direbbe che qua e là ei voglia contrapporsi.

Così, chi legga le parole or ora citate, in cui si nega che le esigenze dello spirito siano cosa diversa dallo spirito e dal ritmo della sua vita, non potrà intendere come mai il Maresca possa scrivere a p. 16: «In un corso sulle forme della conoscenza il prof. F. Masci muove un'obbiezione fondamentale al reale idealismo dello Hegel, ch'io credo valga anche contro l'attuale ripensamento dell'hegelismo fatto dal Gentile colla sua schematizzazione del ritmo dell'eterno atto spirituale, come posizione del reale, dell'ideale, e sintesi d'entrambi. Il Masci acutamente osserva che l'idealismo oscilla tra il concetto della causalità dell'idea, e quello della semplice essenzialità sua». Finora, per dir la verità, avevamo creduto che il prof. Masci non potesse osservare nulla contro l'idealismo hegeliano, poichè egli non è riuscito mai a rendersene esatto conto. Nè ora riusciamo a scorgere l'acutezza di questa osservazione, che ci sembra piuttosto priva di senso, perchè il problema della causalità non può aver luogo nella posizione dell'idea, la quale non ha nulla fuori di sè; e può quindi essere principio di svolgimento, ma non causa. Ma, per ciò che riguarda il Maresca, il quale dimostra certamente in questo libro eccellenti attitudini speculative e accurato e intelligente studio delle recenti dottrine filosofiche italiane dell'educazione, non può destare la maggior meraviglia che egli, pur dovendo conchiudere a quel modo che si è visto, si lasci attrarre in questa pania del Masci, e aggiunga che «se si esclude la causalità esplicativa dell'idea, i sistemi idealistici si convertono in una traduzione dell'esperienza nel linguaggio delle idee, in una consacrazione ideale del fatto. Il processo spirituale per ciò non viene spiegato, perchè non si può dimostrare che è così, perchè così doveva essere, ma che doveva essere così, perchè così è» (p. 17).

Così ancora, a chi trova la ragione dell'educazione dello spirito nello stesso concetto dello spirito, che si fa spirito, egli obbietta che questa è una tautologia, e che anche l'essere della pianta è il suo farsi, e che bisogna spiegare invece perchè noi ci sforziamo di migliorare questo farsi nel corso dello spirito ecc. Tutto ciò potrebbe avere un senso

se il Maresca intendesse di opporre alla realtà spirituale un principio o una causalità trascendente. Ma egli poche pagine dopo si getta in braccio agl' idealisti, autori di quelle tali tautologie, e tautologizza anche lui, per la parte sua, con le loro stesse parole: «L'essere contro cui appuntano le armi della loro critica idealisti e contingentisti è l'essere divelto dalla sua essenziale correlazione col dover essere, è l'essere che è un fatto, eternamente fatto ed immutabile, perchè astratto, cioè irreale. Ma questo non è l'essere, ch'è il punto di partenza del fatto educativo. Il fatto educativo ha per punto di partenza l'essere, che non è già fatto, ma che si fa, e nel suo farsi ogni momento del processo è insieme punto di partenza e punto d'arrivo. Così qualunque punto della traiettoria del mobile inizia e chiude il movimento; altrimenti il movimento sarebbe soltanto dipinto e non reale» (p. 22). Dove anche le immagini sono tolte da quelle tautologie, che il Maresca si era proposto di correggere. Egli infatti continua: «In questo senso ha ragione il Gentile, quando dice che l'educazione non è un processo che ha un punto di partenza nel tempo, ed ha ragione il Bergson, quando dice che il divenire non ha nessun punto d'arrivo determinato, ma è indeterminato e contingente». Vero è che soggiunge subito: «Ma bisogna completare le affermazioni del Gentile e del Bergson, e dire che l'educazione non ha mai un punto di partenza che sia assoluto cominciamento, ma un punto di partenza relativo l'ha sempre, altrimenti non avrebbe nemmeno un punto d'arrivo, cioè non esisterebbe». Ma, riprendo io, al Maresca non può essere sfuggito che questo è pure quello che penso io; e che con ciò pertanto non si completa, ma si ripete il mio pensiero.

Parimenti non vedo che io sia contraddetto se non per essere poco dopo approvato e seguito, dove il Maresca mi oppone che nella mia critica del concetto intellettualistico di una verità che si possa considerare una volta come bella

e fatta «il risultato legittimo della battaglia è questo: la sparizione dell'avversario. Se la verità sta nel farsi, quindi una volta fatta, è falsa, la teoria del Gentile è falsa, perchè è teoria già fatta» (p. 21). E non sospetta l'egregio Maresca che appunto perchè la mia teoria è vera, essa non può esser mai considerata come fatta, come ripetutamente e insistentemente ho avvertito sempre: non già nel senso che essa aspetti quei certi completamenti, di cui il Maresca va in cerca, ma nel senso che essa stessa, per quel che è, non può valere se non ripensandosi nella vita sempre nuova dello spirito. Che è quello appunto che ridice più d'una volta lo stesso Maresca, e che presuppone quando p. es. in forma un po' enfatica scrive: «Educare è educarsi: ed educarsi una volta tanto non si può, senza sentire l'assillo e lo spasimo di nuove e più alte mète, senza rinnovare e ritare sempre, senza posa, la propria educazione» (p. 25): che è darmi ragione dove pareva mi volesse dar torto.

E questa incertezza si ripercuote in tutti i punti della discussione: dove molte pagine attesterebbero la piena e sicura intelligenza di concetti, tra i quali non riescono ad orientarsi pensatori più provetti, non dico tra i pedagogisti — che hanno per solito l'orrore del pensiero — bensì tra gli stessi filosofi; ma saltano fuori qua e là le più sorprendenti osservazioni e obbiezioni, dalle quali si vede chiaro che l'autore non ha penetrato ancora perfettamente questi stessi concetti, ai quali pure si appoggia.

Un altro esempio si può togliere dal capitolo intorno all'autonomia e all'eteronomia: dove nè anch'egli si sa sottrarre alle difficoltà a cui s'è arrestato, come vedremo, il prof. Vidari, ed esce a dire: «Lo spirito crea il suo mondo, si fa da sè le forme della sua attività. Va bene. Ma il mondo dello spirito e le forme delle sue azioni possono venire in conflitto col mondo dello spirito altrui e con altre forme d'azione. Nè dicasi che questa è una concezione empirica dello spirito, che nello spirito nella sua essenza è unità ed universalità, perchè.... l'esperienza concreta dell'educazione può confermare questa assoluta identità degli spiriti finiti» (p. 41). Dunque, autonomia ed eteronomia; e «l'unica maniera di superare l'antinomia consiste nel non

trascendere il processo educativo, collocando a principio del processo un trascendente imaginario (l'autonomia o l'eteronomia), ma nel pensare l'autonomia e l'eteronomia come i due aspetti essenziali del processo di formazione dello spirito coevi e simultanei, nessuno dei quali può essere assorbito dall'altro.... Lo spirito non sarebbe reale, senza agire, fare, creare qualcosa; ma egualmente non sarebbe reale nemmeno se non esprimesse in ogni sua azione l'esigenza del dover essere, che è assoluto ed infinito. Lo spirito finito, concreto, affonda le sue radici nello spirito assoluto, infinito.... Ma l'universale e l'assoluto non sono un trascendente astratto e imaginario, ma un trascendente reale, e perciò immanente nel finito e nel relativo » (p. 55). E allora? Dove sta il limite? O l'unità del finito e dell' infinito è una parola; e non si può parlare d' immanenza. O la concepibilità dei due termini sta veramente nell'unità; e venire ancora a parlare di « spiriti finiti » è ripiombare dalla filosofia nel caos delle rappresentazioni volgari, che l'autore dovrebbe ormai saper dominare.

Nè mostra di dominarle quando, a proposito d' istruzione formativa e informativa, si domanda: « se il sapere per sè non è educativo, ma lo diventa sotto determinate condizioni, che cos'è quell'altro sapere accanto al sapere educativo? » e mi fa l'onore di dichiarare: « La risposta [a questo] quesito segna la linea di separazione tra la mia concezione idealistica del fatto educativo e quella esposta da Giovanni Gentile che ha il merito singolare ecc. ». È possibile, mi domanda, è possibile ammettere « che il volere sia sempre etico? Il volere del delinquente che prepara e matura di lunga mano il delitto è forse un volere etico? » (p. 99).

Eppure egli stesso, procedendo, deve sforzarsi di liberarsi da questa rappresentazione dello spirito staticamente concepito, e guarda anche lui allo spirito come libertà che è in quanto vuol essere, e adottare un concetto, in forza del quale non può a meno di confessare che « questa tesi, in fondo, è sostenuta anche da Giovanni Gentile », pure affrettandosi a

ristabilire l'equilibrio instabile della sua posizione con l'avvertire che nel mio pensiero « c'è un contrasto, non ancora superato, tra lo spirito, ch'è tutto in ogni suo atto, e perciò infinito ed assoluto, e lo spirito che dev'essere spirito, che deve realizzarsi come infinito ed assoluto processo spirituale. La dialettica della riduzione del dover essere a momento dell'essere oscilla tra il concetto del dovere come ritmo naturale dello spirito, inseparabile dal suo processo, ed il concetto del dover essere come esigenza che prema volontariamente sull'essere attuale dello spirito, e che può anche non essere realizzata in tutta la sua pienezza » (p. 106 n.). Ma chi oscilla qui è la dialettica o chi l'intende? Certo in mille luoghi degli scritti noti al Maresca è espressamente detto e dimostrato non essere cotesta dialettica un ritmo naturale, ma spirituale e autonomo; ciò che non toglie che non sia attuale nella sua stessa inquieta dialetticità. Alla quale conviene che il Maresca faccia la più rigorosa attenzione, se vuole assicurarsi il pieno e legittimo uso dei concetti che adopera; e che, per altro (mi permetto pure di rilevarlo, poichè il Maresca è un giovane volonteroso e d'ingegno), non è possibile possedere pienamente senza studiarne l'origine in quegli antecedenti storici, ai quali egli non getta se non sguardi fugaci e insufficienti. Le questioni che si compiace di affrontare sono tra le più difficili della filosofia; e non è da credere che possa in alcun modo giovare ad orientarvisi e a giudicarne la familiarità, a cui mi pare il Maresca badi maggiormente, con gli scritti dei pedagogisti, mèri empirici dei problemi spirituali, condannati a camminar sempre a tentoni e a dare del capo or in questa e ora in quella parete. Egli ha ormai fermata la sua attenzione sul punto a cui la pedagogia, che vuol essere filosofica, deve guardare: ma può ancora utilmente approfondire la propria cultura filosofica. Ciò che non si ottiene restando a rimuginare sempre il pensiero di uno o di pochi scrittori; ma rimettendosi con lunga fatica di studi particolari nel processo storico della filosofia. E intanto sarebbe più opportuno e più utile agli studi provarsi appunto in temi particolari e determinati, dei quali non v'ha penuria nella disciplina a cui il Maresca s'è dedicato.

1916.

6.

Un libro che s' intitola *I dati della pedagogia* [1]) non si raccomanda molto, a dir vero, dal frontespizio; ma non è il caso di fare un processo al titolo, nè alla disposizione estrinseca della materia che nel libro è trattata, nè ai ragionamenti con cui, alquanto alla buona, il prof. Vidari si sforza di giustificare l'uno e l'altra: perchè, quando si va a vedere, voglia o non voglia l'autore, i dati non sono punto dati; ossia non sono il presupposto logico d'una dottrina, anzi la presuppongono. Giacchè il Vidari, che pur si giova spesso della distinzione di natura e spirito, continua a lasciarsi sfuggire che le scienze empiriche della natura possono parlare di dati, perchè soltanto l'empirismo che si orienta per la stessa logica che gli è propria verso la natura, ha dati; laddove la scienza dello spirito (la quale non può essere altro che la filosofia, poichè lo spirito non è oggetto di cognizione empirica) è negazione d'ogni dato, e posizione assoluta del proprio oggetto: il quale non è altro che il concetto, che non si può pensare se non si costruisce. E se il Vidari vuole convincersene, non ha che a rileggere se stesso, e cercare se la designazione dei termini, in cui egli chiude la sua così detta «preliminare indagine positiva» del divenire storico del fatto educativo e del divenire psichico dello spirito individuale alle cui leggi l'educazione deve conformarsi, e poi via via tutti i criteri di giudizio, con cui ricostruisce e valuta lo svolgimento storico e spiega e si rappresenta la formazione psicologica dell'uomo, implichino o fondino certe categorie e concetti, che sono il nucleo di tutta una dottrina speculativa. Io mi rimetto per questa parte al suo stesso giudizio, perchè, si chiamino o non si chiamino d a t i, le cose raccolte in questo volume devono essere giustificate in

[1]) GIOVANNI VIDARI, *Elementi di pedagogia*:, *I dati della pedagogia*, Milano, Hoepli, 1916.

se stesse pei concetti che esplicitamente vi sono contenuti o a cui logicamente si riconnettono.

La giustificazione prima di tutto mi pare difficile per la poca chiarezza che il Vidari ha raggiunto nelle sue idee. Comincia egli procurando di determinare «l'oggetto e il campo della pedagogia». È ben persuaso che l'educazione è propria dell'uomo, che solo è autocoscienza, e si domanda: «L'educazione si riferisce soltanto all'uomo in quel momento di sua vita spirituale che corrisponde a quello in cui la pianta si coltiva, e l'animale si aggioga o si addomestica o si addestra, cioè, quindi, al momento iniziale, così che possa definirsi la pedagogia come la scienza dell'educazione dell'uomo nel periodo di suo sviluppo, oppure essa si riferisce all'uomo in qualunque momento e fase di sua vita?» E l'*aut-aut* è risoluto con questa risposta, che, «se l'educazione si rivolge all'uomo in quanto soggetto cosciente e autocosciente, essa avrà ragione di essere sempre là dove la vita spirituale appaia, pur in gradi e forme diverse, in processo di continua elaborazione e di svolgimento». Non preciso, fin qui, ma abbastanza chiaro: l'educazione è dell'uomo in quanto soggetto autocosciente; questo soggetto è svolgimento; dunque, finchè c'è svolgimento, c'è educazione. Ma la chiarezza finisce quando il Vidari soggiunge: «Epperò nell'infante [l'educazione avrà ragion d'essere] come nel fanciullo, nell'adolescente e nel giovine, nell'uomo e nella donna, nel normale e nel deficiente, purchè un qualche barlume di spiritualità vera, cioè attiva e non meccanicizzata, vi brilli. E l'educazione d'altra parte non ha più ragione nè possibilità di essere là dove la vita dello spirito sia spenta o vada spegnendosi nella ripetizione meccanica di atti, nella incoscienza, nella insensibilità: se essa si rivolge essenzialmente all'uomo, l'uomo che si educa non può essere in largo senso che il giovine: quando l'uomo invecchia (e si può invecchiare a vent'anni), cessa di essere soggetto di educazione» (p. 14).

La giovinezza! Ma se si può esser vecchi a vent'anni, si può restar giovani fino a trenta, quaranta, cinquant'anni, fin che si vive? Certo, finchè c'è vita, non c'è insensibilità o incoscienza, nè si può parlare, se non per metafora, di vita spirituale spenta o che vada spegnendosi nella ripeti-

zione meccanica degli atti ecc. Le età della educazione sono quattro per l'autore: infanzia, fanciullezza, adolescenza e giovinezza; ma di quest'ultima, se indica un approssimativo termine iniziale (termine dello sviluppo fisico, intorno ai vent'anni), quanto al termine finale mi pare che paghi il lettore di parolette piuttosto oscure: «Il termine finale variamente oscilla a seconda dell'esperienza onde lo spirito si nutre e la sua attività si svolge» (p. 364). La giovinezza è unità o armonia «di tutti gli elementi e gli aspetti onde l'umanità si costituisce». Questa unità a un certo punto si rompe e «incomincia la tragedia della vita. Nella quale lo sforzo massimo è di riconquistare o di ristabilire quell'equilibrio ideal-realistico, che, sotto il martello dell'esperienza amara e dolorosa, minaccia di scomparire completamente» ecc. Ma «l'adulto che sa, per una giusta comprensione teoretica e pratica della vita, conservare l'unità armonica degli elementi, dei poteri, delle funzioni, onde l'attività spirituale si costituisce ne' suoi rapporti con l'esterno e con se stessa.... continua a esser giovine, di una giovinezza non spontanea ma voluta» (pp. 385-7). Continua, ad ogni modo: ma è soggetto di educazione? Il Vidari vorrebbe dire di no; e non può, per paura de' suoi d a t i, di quei «dati certi e universali della esperienza» (p. 19), che paiono chiudere l'educazione dentro determinati cancelli di tempo; e si prova a dare una certa elasticità alla giovinezza, attribuendola anche all'adulto; ma s'affretta subito a distinguere tra spontaneo e voluto, come se nella vita dello spirito la spontaneità non fosse volontà e la volontà non fosse spontaneità! E dalla penombra dell'età virile si passerebbe poi ad ogni modo al buio della vecchiaia: «Come l'adulto che perde l'equilibrio della vita si sequestra da essa e muore, così fisicamente l'uomo, più che invecchiare, va morendo, quando l'unità conservata riflessamente nella età virile si va, per declinante energia, sfasciando senza rimedio» e toglie d'imbarazzo il pedagogista! Se non che, per quanto declinante e in via di sfasciarsi, questa unità (finchè c'è vita, almeno!) si vorrebbe sapere se nel vecchio ci sia o non ci sia: perchè un qualche buon vecchio si vede alle università (che è una forma di educazione che il Vidari riconosce); e io ho tuttor

vivo nella memoria un illustre vegliardo, G. B. Giorgini, che veniva a sedere accanto a noi giovani alle lezioni del D'Ancona, e la cui vita spirituale pareva ben lontana dallo spegnersi nella ripetizione meccanica, nell'incoscienza, nella insensibilità. Nè si vorrà dire che l'istruzione che egli veniva a procurarsi non fosse una vera e propria forma di educazione, se si ammette che per questa altro non si richieda che il soggetto cosciente e autocosciente, e però capace di svolgimento.

In conclusione, mi pare che, per questa parte, il pensiero divori i dati senza residuo. I dati limitano l'educazione dalla nascita alla giovinezza: e questa, in quanto pensata, si estende fino alla morte: poichè se l'adulto conserva fino alla vecchiaia le energie dello spirito, è giovane; e invecchiare, veramente, non significa altro che morire; sicchè o si vive, e si è giovani; o non s'è più. E non c'è modo, dunque, di non lasciar coincidere (da parte almeno dell'educando) l'educazione con la vita dello spirito.

E volgiamoci all'educatore. Chi educa è l'uomo: ma «l'uomo», avverte il Vidari, «in quanto è spirito che comunica con lo spirito»: l'uomo che ne ha di fronte a sè un altro. Ma si risolvono i due nell'unità dello spirito, come è stato sostenuto? Il Vidari obbietta che per conchiudere a tale unificazione bisognerebbe dimostrare ciò che non è stato dimostrato: «1° che, per essere i due termini.... essenzialmente coincidenti nella umanità spirituale, essi scompaiano in realtà come termini distinti e contrapposti, e si identifichino in un solo atto o processo spirituale; 2° che, per essere l'educazione fondata sul presupposto dell'autocoscienza, venga a mancare *ipso facto* il rapporto della coscienza col mondo esteriore, epperò con l'*alter*, da cui essa trae motivo o guida di sviluppo, e in cui si riconosce». Due proposizioni, egli aggiunge con la solita frondosa fraseologia, che sono state asserite «per una specie di salto arbitrario del pensiero filosofico che non soltanto sorvola, per amore di giuoco dialettico, sui dati più certi della esperienza, ma

anche inghiotte nella vaporosità (!) dell'atto istantaneo ogni distinzione di momenti, di aspetti, di processi» (p. 19). E con questo giochetto d'immaginazione secentisticamente scorretta, ecco giudicata una dottrina, che con tutto il suo lodevole rispetto pei dati certi dell'esperienza l'egregio autore avrebbe dovuto studiare un po' più attentamente per non correre anche lui il rischio d'inghiottire nella vaporosità della sua agile fantasia fatti certissimi come questo: che chi parla della risoluzione dei due termini, non li distrugge, nè li fa scomparire; ma li afferma, e ha bisogno di affermarli, nella loro dualistica opposizione, così come chi non ne vede la possibile unificazione. E come quest'altro: che anche nell'empirica autoeducazione l'idealista, che concepisce l'educazione come sintesi a priori, ha molto chiaramente e insistentemente additato e fatto valere il momento eteroeducativo, senza di cui non c'è sintesi. Poichè il Vidari dovrebbe stare bene attento a una cosa, se vuol rendersi pieno conto d'una dottrina, che evidentemente esercita una potente attrattiva sulla sua intelligenza, orientata verso lo spiritualismo e restìa perciò a chiudersi nelle materialità dell'empirismo: che l'unità, in quanto unità spirituale (che vuol dire processo, posizione graduale di sè) non esclude, anzi include e pone la molteplicità.

E quindi si può star tranquilli, e indagare pacatamente il miglior modo d'intendere il rapporto dell'unità con la molteplicità, senza adombrare e ricalcitrare, e appellarsi al monadismo per paura della dialettica [1]. Giacchè altrimenti si corre il pericolo di dire spropositi, come quello (mi scusi l'amico Vidari) che si commette parlando di «monadismo psicologico e della conseguente eteroeducazione» (p. 19). Conseguente? Ma se il monadismo è la negazione d'ogni azione di una monade sull'altra? L'eteroeducazione non si può concepire sulla base dell'astratto monismo, ma non si può concepire nè pure sulla base dell'astratto mona-

[1]) E dire che lo stesso Vidari intende rendere «omaggio al principio della evoluzione progressiva e dialettica (!) dello spirito, cioè di una evoluzione che si crea da sè per una dinamica interiore il superamento dei gradi conseguiti....» (pp. 210-11).

dismo. I due soggetti (educatore-educando) devono essere due, e devono essere anche uno. E io son certo che nella teoria dell'educazione che ci promette nel secondo volume di questi *Elementi*, il Vidari inghiottirà pari pari la dualità e non ci saprà dare altro che un'astratta unità. Un'astrattezza infatti chiama l'altra.

Qualche segno prenunzio se ne può scorgere nell'introduzione a questo primo volume, dove accenna perchè la pedagogia sia da concepire come fondata sull'etica. « Un'educazione al male (dice qui p. 21) è qualcosa di inconcepibile, perchè contradittorio: perchè, infatti, l'educazione, in quanto è fondata sopra la essenza umana dei due termini che si trovano in rapporto,... non può muoversi in un senso opposto a quello segnato dalla essenza stessa della umanità, cioè dalla volontà morale ». Sicchè questa volontà morale, in cui convengono spirito educando ed educatore, non può essere immorale: ossia non è morale facendosi tale, ma essendo tale immediatamente: e quindi nè anche l'educazione la può svolgere, e non si può pensare che la volontà dell'educando si moralizzi al contatto e per effetto della volontà educatrice.

Intorno ai rapporti tra pedagogia ed etica il Vidari ha per altro certe sue idee, intorno alle quali può essere utile qualche avvertenza. Non crede con Herbart che il rapporto tra pedagogia ed etica stia in ciò, che la pedagogia derivi dall'etica « l'idea del proprio fine, o meglio del fine dell'attività educativa; bensì in ciò che l'Etica porge di necessità l'idea della linea o della traiettoria, lungo la quale l'opera educativa idealmente intesa si prosegue ». Espressione imaginosa, al solito, ma punto chiara: perchè la linea o traiettoria si può rappresentare soltanto se si fissa il punto d'origine e il punto d'arrivo, che qui sarebbe il fine. Ma l'autore soggiunge: « Come l'educatore, il padre, il maestro compie funzione educativa solo se e in quanto agisca nella rettitudine del volere, ma non per questo si limita a educare per la rettitudine: così l'etica ha per rispetto alla pedagogia

funzione, dirò così, regolativa, non costitutiva: informa di sè la pedagogia, non ne determina il contenuto» (pp. 22-23). Idee, anche queste, piuttosto confuse. Lasciamo stare la distinzione di regolativo e costitutivo, che, se volesse ripigliare il concetto kantiano, sarebbe erronea, perchè il fine, trasportato dalla natura allo spirito, kantianamente, non può essere più semplicemente regolativo. Il Vidari par che voglia dire che l'eticità è una parte sola del fine a cui mirerà l'opera educativa, non tutto il fine, poichè nega che l'educatore si limiti a educare per la rettitudine, e prima ha osservato «che data l'identità del fine pedagogico col fine etico, l'educazione non possa in fondo altrimenti venir concepita che come educazione morale, che quindi o se ne restringano il campo e le forme di attuazione, o si debbano poi fare sforzi speciali di dialettica per conciliare quel concetto in realtà troppo angusto con altro più lato e più pieno». Ma allora non si vede come si possa accettare la critica che p. es. io movevo alla concezione herbartiana, che la pedagogia si risolva in una tecnica, come «scienza di mezzi per il conseguimento di un fine precedentemente e per altra via posto». Giacchè, dilatando il fine quanto si voglia, una volta entrati sul terreno dell'Herbart, la pedagogia non potrà esser mai altro che scienza di mezzi, e quindi tecnica naturalistica, rispetto alla quale veramente il fine, come trascendente, non potrebbe essere se non regolativo, nel senso che il Vidari non può esser disposto ad accogliere. Nè certamente basterà a far la luce in questo buio la distinzione di fine e ideale, a cui il Vidari si appella: l'uno, «fine che definisce o chiude un'attività», e l'altro, «fine che si intrinseca con essa e la promuove». Giacchè, per quanto s'intrinsechi, questo ideale rimane sempre — il Vidari vuole che rimanga — esterno all'attività, il cui governo è di competenza della pedagogia. Ecco qui un altro brano polemico, che respinge indietro il nostro autore mentre egli si accostava alla dottrina la quale, facendo immanente l'ideale all'attività, tagliava alle radici la distinzione herbartiana, che egli non si sente di accettare.

«Si dirà forse da qualcuno a questo punto che il con-
«cetto dell'Ideale pedagogico e quello del suo processo di

« attuazione, epperò del metodo, non sono che artificial-
« mente distinguibili; perchè ad un punto solo, cioè nell'atto
« stesso in cui l'Ideale folgoreggiando appare alla coscienza
« e vi si impone, anche il processo di sua attuazione si com-
« pie. Ma una tal proposizione non è vera se non nell'atto
« in cui l'educazione cessa [*anzi !*], in cui educando ed edu-
catore sono scomparsi, in cui, cioè, viene a mancare [*anzi !*]
« proprio ciò che costituisce il fondamento della possibi-
« lità ecc. Se questo esiste, esiste la pedagogia ecc. Ma se il
« rapporto fra educatore ed educando scompare, allora scom-
« pare anche l'educazione, e con essa scompaiono la Peda-
« gogia e l'Ideale e il Metodo; e nulla più resta fuorchè
« il gran vuoto, nel quale è precipitato il tutto » (!).

Troppo rumore per nulla, per le ragioni dette sopra e perchè nessuno ha mai negato l'opposizione di ideale e atto, pure unificandoli. Quel che si nega è la concezione dell'atto che sia atto senza essere il proprio ideale; e dell'ideale che non sia in via d'essere attuato. E se il Vidari se ne contenta, si accomodi; ma non ha diritto di rifiutarsi a concepire la pedagogia come tecnica.

E questo, in generale, ho da dire: che il Vidari vuole stare con una gamba di qua e una di là; e così non gli può riuscir di camminare, o di dare un sol passo. Non gioverebbe ora discutere i sommari abbozzi che fa in questo volume, senza nessuna possibile pretesa scientifica, della storia dell'educazione, e della psicologia dell'educando; dove sarebbe agevole dimostrare a ogni pagina l'arbitrario miscuglio dell'empirismo con la filosofia. Basterebbe additare nella *Conclusione* proposizioni filosoficamente ereticali come questa: « Lo sviluppo spirituale si compie bensì sotto l'azione degli stimoli esterni di varia natura, ma essenzialmente per l'attività del soggetto che trova in sè.... l'impulso al proprio svolgersi »; e proposizioni di sapore schiettamente idealistico in antitesi a tutte le tendenze empirizzanti dell'autore, come quest'altra: « Lo sviluppo è veramente un trarre sè da sè per mezzo dell'azione, un divenire facendosi, un essere nell'agire »; e quest'altra: « Lo sviluppo è, dunque, un farsi (non un essere fatto), ma un farsi concentrato e sintetico.... »: proposizioni che l'au-

tore stampa in *grassetto*. Della coerenza del suo pensiero si potrà meglio discorrere ad opera compiuta, chi vorrà allora esaminarla nel suo complesso.

1916.

7.

Il Codignola ci dà [1]) un capitolo assai promettente di un ampio studio che va preparando sulla pedagogia della Rivoluzione francese [2]); del quale ha già dato altri saggi in varie riviste: *Diderot e le origini dell'utilitarismo pedagogico in Francia; La pedagogia rivoluzionaria negli storici contemporanei; La relazione del Talleyrand;* e *Le scuole centrali della Convenzione.* Ottimi saggi, in cui alla profonda conoscenza dell'argomento s'accompagna un giudizio acuto e una chiara intelligenza del valore positivo e di quello negativo del movimento ideale, in cui quella pedagogia rientra, e che non si può dire ancora del tutto cessato, se ci guardiamo attorno e porgiamo l'orecchio alle voci più numerose e più rumorose che ancora si levano dal campo della politica scolastica.

La questione studiata in questa memoria è infatti un capitolo dei più importanti della storia della pedagogia, ma è anche una delle questioni più vive della politica e della pedagogia contemporanea. Questione certamente risoluta ormai dalla filosofia che si possa dire del nostro tempo, ma non sorpassata perciò se non idealmente, e ingombrante tuttavia la così detta mentalità democratica oggi ancora più viva che mai. E però molto istruttivo ed opportuno riesce questo

[1]) E. Codignola, *Le origini del Catechismo laico: educazione religiosa e Rivoluzione*, Pisa, Mariotti, 1918.
[2]) E che poi infatti ha pubblicato: *La Pedagogia Rivoluzionaria*, Milano, Trevisini, 1919.

studio del Codignola, il quale mostra quasi *ad oculos* come storicamente sorse e si sviluppò, come e perchè facilmente e presto decadde nella scuola di Francia e fu abbandonato quell' ideale della laicità della scuola, che ebbe sì la sua funzione, ma si esaurì ben presto; e può essere considerato, storicamente, come un' esperienza che i giacobini della Rivoluzione tentarono nella scuola popolare.

È il concetto del Codignola. Il quale del catechismo laico, che la Rivoluzione volle sostituito nelle scuole al cattolico, addita le prime origini nello spirito dell' Umanesimo e del Rinascimento, che giunge in Francia col Bayle al concetto della necessità di superare tutte le credenze religiose che dividono gli uomini, per istaurare quella morale, che unisce gli animi di tutti i tempi e di tutti i luoghi in una stessa fede pratica; e apre quindi la via alla polemica antireligiosa di Voltaire e dell' Enciclopedia. Moto spirituale che il Codignola sa bene che non si può del tutto svalutare, nè anche dal punto di vista religioso; poichè si trattava di una nuova concezione morale della vita che si veniva formando; la quale nel suo intimo (come avverte lo stesso Codignola) si può ritenere d' ispirazione profondamente cristiana, esprimendo il bisogno di una più profonda unità spirituale che non fosse quella realizzata dalla confessione religiosa dominante, coi suoi limiti e coi suoi domini; di una intimità morale più compatta e più sincera, che non fosse ormai più possibile ottenere da una concezione religiosa della vita, che con le sue forme teologiche e il suo assetto politico e sociale era diventata estranea allo spirito del tempo. Ma l'espressione era inadeguata perchè negativa. Il cristianesimo non solo è dichiarato falso, ma immorale; e la lotta, praticamente, non si rivolge soltanto contro la Chiesa, ma contro la religione, contro quella stessa concezione morale, che essa pure presentava nelle forme mitiche e teologiche, e contro Dio. Oltre la ragione e la scienza, strumento di critica e di liberazione dello spirito, non si sa più vedere che errore e superstizione: fuori della ragione, che accomuna sullo stesso piano barbari e civili, adulti e fanciulli, non c'è la storia come prodotto reale dello stesso spirito umano, cioè la stessa ragione concreta e vivente nella

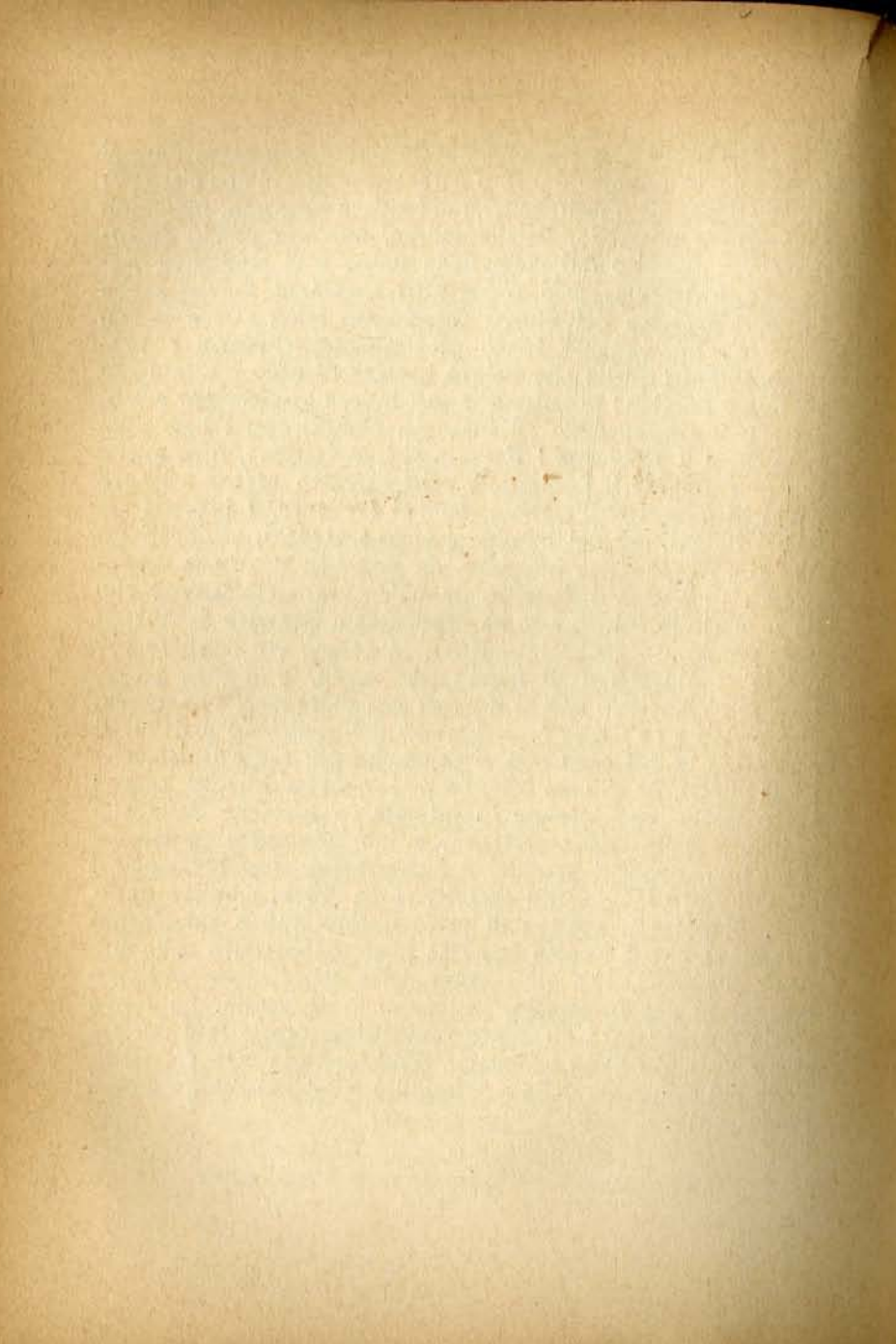
ricchezza effettiva del suo svolgimento, ma c'è solo il prodotto artifizioso dell'inganno e della tirannide.

La ragione insomma che si voleva libera, era solo un'astratta ragione. Quindi « un moto, che nel suo intimo era profondamente liberatore e assertore delle più sacre esigenze dello spirito umano, un moto che significava riscossa della dignità e dell'autonomia umana contro pregiudizi vieti e istituzioni storiche decrepite, diventava a sua volta coartazione violenta della coscienza e della libertà, negazione brutale di altre non meno sacre esigenze spirituali » (p. 16). Si volle creare addirittura un popolo nuovo, dimenticando, come avvertirà il Portalis, che è più facile redigere leggi che guadagnare gli animi e cangiare le opinioni; e abbandonandosi a quel candido e astratto ottimismo, per cui la ragione avrebbe dovuto compiere il miracolo di annientare tutto un mondo morale e sostituirvene subito un altro.

« Accadde ai novatori del secolo XVIII », osserva ottimamente il Codignola, « quello che suole accadere agli adolescenti che per ragioni estrinseche si emancipano troppo presto e violentemente dalle credenze religiose dell'infanzia. Nell'impossibilità di arrestarsi a una posizione scettica e negativa, nella ricerca ansiosa di una nuova fede, si afferrano entusiasticamente e inconsideratamente alla prima dottrina in cui s'imbattono, sia pur vuota e superficiale, e non s'accorgono del vuoto, chè la loro anima rigurgita di vita, e non s'accorgono della superficialità, chè la loro mente presaga intuisce vagamente una verità nuova che li riempie di gioia » (p. 13).

Non s'accorgono, prima di tutto, del vuoto di quella specie di vacuità spirituale, che il Condorcet, il gran teorico della scuola laica, assegna come ideale sacro alla scuola, in omaggio a quel curioso concetto della libertà, per cui alla società si dovrebbe impedire d'impadronirsi delle nascenti generazioni per dettar loro ciò che debbono credere, e nessuno dovrebbe entrare nella vita recandovi opinioni apprese con l'educazione. Come se fosse possibile avere una testa, senza averci dentro qualche opinione (magari questa della scuola neutra, e della libertà senza contenuto); o fosse possibile entrare nella vita senza una testa!

Non s'accorgono poi che questa assurda pretesa era nel fatto smentita subito dal loro catechismo, in cui non c'era più un Dio degno di questo nome, ma ce n'era bene uno, meschino in verità e miserello, irriconoscibile, ma non perciò detronizzato e bandito dal cielo della fede; e si chiamava Benessere, o Amor proprio, o con altro sinonimo. Poichè anche la morale civica del nuovo catechismo laico aveva il suo vangelo: un vangelo tanto grettamente utilitario e prosaico, quanto quello che voleva cacciar di nido è altamente morale e poetico; quantunque essi invece lo dicessero arido, astratto e inaccessibile all' infanzia. Quanti non l' han ripetuto dopo il Rousseau! E «non si è avvertito», dice anche qui giustamente il Codignola, «che astratto appare soltanto a chi lo guardi dall'esterno, non al credente. I precetti religiosi difatti, già nel bambino, sono sostenuti, vivificati da una ricca esperienza interiore, da una ben organata concezione sistematica della vita, da un'accurata educazione che ha foggiato lo spirito e lo ha preparato a riempire di sostanziale contenuto anche le verità e le norme più astratte per chi le consideri dal di fuori» (pp. 35-6). E d'altra parte, guai se al fanciullo non si dovesse insegnare altro che quello che può intendere, nel senso del Rousseau e de' suoi seguaci. «In tal caso non si potrebbe più aprir bocca, chè nè il bimbo, nè l'uomo intende mai nulla in quel senso; tutto quello che intende lo intende in funzione della sua anima e della sua esperienza, e non già della nostra.... Tutto, anche i precetti del catechismo repubblicano!».

Del resto la violenta esperienza fu breve, com'era naturale. Napoleone aboliva di fatto questo nuovo catechismo e lasciava che il popolo francese fosse assecondato nella sua *pente nationale*, che gli uomini della Rivoluzione avevano battezzata per fanatismo, incivismo e menzogna. La breve storia documentata di questo rapidissimo precipitare del castello costruito dalla pedagogia rivoluzionaria è la dimostrazione più eloquente della sua fragilità e del suo difetto d'ogni fondamento.

IX.

Il sofisma del doppio fatto.

Dalla *Voce* del 1909.

Alla pedagogia filosofica si muove spesso l'obbiezione, che essa ragionando in astratto su concetti, trascuri l'osservazione concreta e la considerazione pratica dei fatti. Così quella pedagogia determina il concetto di educazione, e poichè l'educazione è educazione dello spirito, impianta il suo problema come ricerca delle determinazioni essenziali di esso spirito. Ed ecco l'empirico a protestare che tutta cotesta è teoria, e che noi dobbiamo preoccuparci non di quel che idealmente è o dev'essere l'educazione, ma di quel che possa essere nelle circostanze concrete in cui bisogna realizzarla. E non c'è singolo problema speciale di educazione, la cui soluzione razionale non venga subito combattuta col solito ritornello, che altro è la teoria, altro la pratica, altro l'idea e altro il fatto. E bisogna vedere con quanta sufficienza vi oppongono questo argomento per chiudervi la bocca. Che diamine! È la rivincita del buon senso sulla stillata sapienza dottrinaria dei filosofanti.

Ora in tutte queste proteste antifilosofiche, le quali, *mutatis mutandis*, si ripetono com'è naturale, in tutte le forme di quella che si dice attività pratica, si nasconde un sofisma, contro il quale non sempre i filosofi, alla loro volta, hanno energicamente protestato, ma credo convenga e sia ormai urgente mettere in guardia gli studiosi di questioni scolastiche. E però, ora che in Italia si parla con insistenza d'una riforma necessaria negl' istituti d' istruzione secondaria e negli istituti superiori, e i più son restii a cercare la soluzione del problema dov'essa può trovarsi con determinazione rigorosa dei concetti che si adoperano di scuola e di uomo, di cultura e di spirito, di istituzioni e di libertà, e così via, io

amo tornare ad agitare la mia bandiera; la questione fondamentale della riforma è questione filosofica. C'è una pregiudiziale; e concerne la definizione stessa del metodo.

L'obbiezione volgare, a cui ho accennato, consiste in un sofisma, che si potrebbe dire del doppio fatto; poichè si regge appunto sulla duplicazione del fatto, a cui si appella; ed è il sofisma eterno della polemica contro la filosofia in nome della storia, della vita, del sentimento, della fede e di quante altre belle cose si oppongono a quella, che non ha nulla fuori di sè: la filosofia. Ma nasce dall'insufficiente analisi del concetto di «fatto». Il quale si prende per qualche cosa di staticamente oggettivo, in sè determinato, fisso, norma del pensiero, che vi deve aderire; laddove ogni fatto, com'è chiaro a chi per poco vi rifletta, è l'idea d'un fatto; o, se si vuole, un fatto determinato o concepito così e così.

E come? Il come — qui è il punto — non è bello e stabilito; ma va stabilito; e però la storia non è mai scritta, e si scrive, o riscrive, perennemente. Per vedere questo come, bisogna pensarci; e pensarci non una volta per tutte; perchè il pensiero, che non resti pensiero rinnovandosi continuamente nella sua attualità, si fa, com'è noto, il contrario di se medesimo; che è poi il famoso dormir sugli allori! Ora, da quel primo sorgere di un fatto nello spirito per opera di un iniziale pensiero, via via, la vita del fatto, la sua realtà, è la stessa vita e realtà del pensiero.

In conclusione può dirsi che di fatti ce ne sia uno, per ciascuno, e ce n'è infiniti. La Rivoluzione francese è una; ma è pur tante rivoluzioni, quanti sono gli storici, che la narrano, quante le menti, che si provino comunque a farsene un concetto. E di due storici ciascuno può ben dire all'altro che questi non intenda la Rivoluzione; cioè la sua. E così l'empirico richiamerà il filosofo all'osservazione del fatto, cioè del suo fatto; che è l'idea che egli si fa di questo fatto, di qua da quell'altra idea che, eliminando quanto è estraneo alla legge interna del fatto stesso, se ne fa il filosofo nella sua filosofia. Giacchè, insomma, quel me-

desimo che è all'empirico il suo fatto, è al filosofo la sua filosofia: *il fatto è la filosofia dell'emipirico, come la filosofia il fatto del filosofo.* Onde avviene che, a sentire il primo, l'altro avrebbe l'obbligo di considerare non solo la filosofia (o il suo fatto), ma anche il fatto (o la filosofia del primo); come se di fatti per ciascuno, e per ogni atto di pensiero, ce ne potesse essere più d'uno; come se un pensiero potesse esser due pensieri! Egli è che l'empirico, inetto, in quanto tale, a superare se stesso, non può affacciarsi al mondo del filosofo; perchè, col suo fatto negli occhi, non vede l'altro, più sodo del primo, e in cui il primo realmente si trasfigura.

Si dice: voi non dovete ragionare sull'idea dello spirito per determinare le attitudini che all'educazione spetta di svolgere. Voi dovete scendere al concreto, dove non c'è lo Spirito, ma Tizio, Caio, Sempronio, che hanno una speciale conformazione spirituale, ecc. — E sta bene. C'è Tizio. Ma che vuol dire che c'è Tizio? Che è Tizio? Voi potete affannarvi all'infinito per garentirvi la individualità sacrosanta del vostro Tizio; ma Tizio ha pur da essere qualche cosa anche per voi. Se fosse l'ombra d'un sogno, il problema della sua educazione non sorgerebbe mai. Egli ha da essere una realtà, e realtà spirituale. E questo è, vostro malgrado, il presupposto della vostra sollecitudine e tenerezza per la sua ineffabile individualità. Non che esso sia nè più nè meno che una generica ed astratta realtà spirituale; esso è di certo *quello* spirito; ma non in quanto quello piuttosto che questo, esso è quel determinato valore che suscita il vostro interesse pedagogico. Il suo schietto valore consiste nella pura spiritualità che l'investe; o in quel tanto, per così dire, di pura spiritualità che in lui si realizza.

Non vi piace che sia così definita la sua natura? Ebbene, vuol dire che avrete un modo più adeguato di definirla; e dite dunque voi che cosa è Tizio, e a qual titolo intendete occuparvi di lui. Fate, insomma, la vostra filosofia, e vedremo al paragone quale valga di più. Ma la mia interpretazione del fatto non può esser criticata alla stregua d'un preteso

fatto in sè (il quale non esiste se non nell'immaginazione degl'ingenui), bensì a quella d'una interpretazione più profonda e più chiaroveggente. Una filosofia, infatti, contrappongono alla filosofia tutti questi suoi avversari, servitori, come diceva il Manzoni, senza livrea, ma servitori. Ma qual filosofia! Basti dire che non si riconosce per tale!

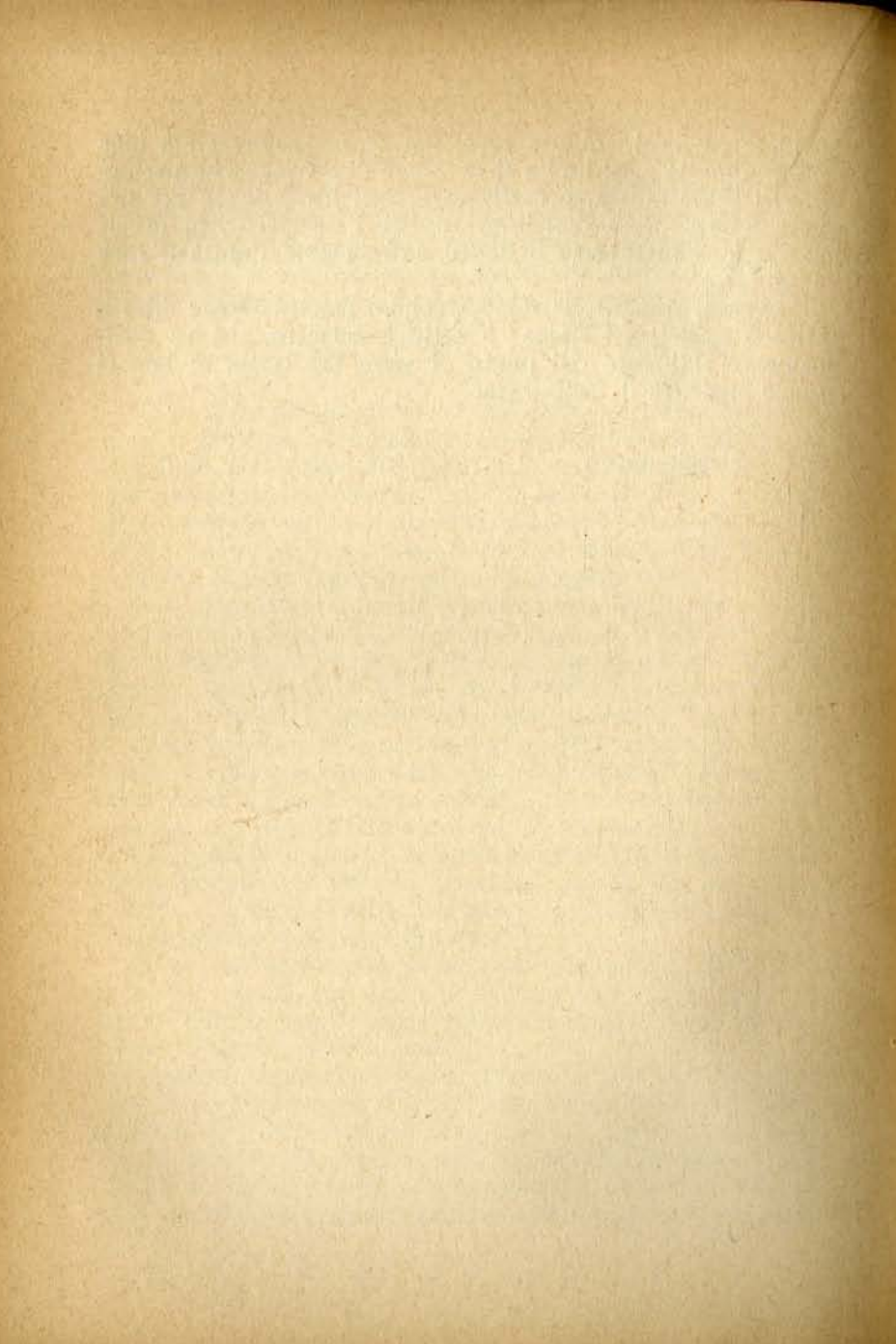
Tale fantasticato divorzio dal fatto dell'idea non soltanto è principio di confusione magna nelle discussioni pedagogiche per quella ribellione che esso promuove contro ogni riflessione sistematica; ma è anche il primo motivo della vana ricerca di quella certa pietra filosofale, che ci dovrebbe procurare non so quale riforma *ab imis* degl'istituti presenti. Giacchè dipende dal non rendersi conto del rapporto d'identità tra teoria e pratica, tra idea e fatto quel vano correre affannoso dietro al miraggio di istituzioni ideali, che avrebbero la virtù mirifica di rigenerare gli uomini. Quante volte non s'è detto che ci vuole l'ispettorato perchè.... perchè gli insegnanti non sanno l'obbligo loro, e non lo sanno neanche, il loro, i signori presidi; e lo saprebbero, invece, a quel che pare, quei miracolosi ispettori. Lo saprebbero, anche a loro dispetto, perchè.... perchè sarebbero scelti apposta con questo criterio; che lo sapessero. Come dire che insegnanti e presidi si suole sceglierli e si dovrà sceglierli sempre col criterio opposto! Sicchè da una parte ispettori ideali, dall'altra insegnanti e presidi con tutte le loro debolezze, quali sono di fatto!

E questa gente non si capacita che non le istituzioni fanno gli uomini, ma questi le istituzioni; e però ogni riforma efficace vuol essere riforma interiore degli uomini, e non estrinseca e delle cose.

Identica origine ha l'errore opposto, che si può dire dello scetticismo pedagogico. Per cui, vista la necessità del limite, si mette in canzonatura l'idea (che nel limitarsi dimostra la propria energia pratica, ossia la propria verità); e non si ha fede nè nel maestro nè nel preside, nè nella scuola nè negli esami, nè in niente, perchè tutto, poichè se ne parla,

è idea. Anche in questo caso, non si fa riconoscere l'idea nel suo limite; e il limite si fa valere due volte: una per negare l'illimitatezza, o astrattezza, dell'idea, l'altra per negare l'idea stessa così limitata, per l'incapacità di ravvisare l'idea attraverso il limite, e di scorgere l'unità d'idea e di fatto.

Questo, dunque, il mio principio, assolutamente idealistico e realistico insieme; il fatto è pensiero, che va criticamente elaborato dal punto di vista del tutto, se non si vuole smarrire il fatto stesso.

Maggio 1909.

X.

Il pensiero pedagogico di Hegel.

Pubbl. in inglese nella *Teachers Encyclopaedia* dell'editore Isaac Pitman a Londra.

1. *Vita e scritti.* — G. G. F. Hegel nacque a Stuttgart, il 27 agosto 1770. Dopo un primo periodo di studi nella sua città natale, in cui fu preso da profonda ammirazione per la cultura ellenica, studiò nel seminario teologico di Tubinga (1788-1793), e contrasse stretta amicizia con Schelling e con Hölderlin. Fu poi precettore privato per sei anni, prima a Berna e dopo a Francoforte. Egli veniva intanto sviluppando il suo pensiero religioso e filosofico, così che, quando nel 1800 una modesta eredità gli assicurò l'indipendenza, si trovava di aver già formulato i suoi principii speculativi, e fu in grado, raggiunto il suo amico Schelling a Jena nel 1801, di assumere con lui la pubblicazione di un *Giornale critico della filosofia* (1802-3), in cui inserì vari scritti destinati a illustrare il proprio punto di vista. A Jena, dove era «docente privato» e professore straordinario, venne a poco a poco acquistando un più chiaro concetto della differenza tra il proprio metodo filosofico (in cui la profondità dello spiritualismo cristiano era sposata col rigore metodico del realismo greco) e la filosofia essenzialmente mistica e fantastica di Schelling.

Nella prefazione alla sua *Fenomenologia dello spirito,* pubblicata nel 1807 come prima parte di un *Sistema della scienza,* egli si separò definitivamente dal suo amico. L'anno seguente, fu nominato direttore della Scuola Superiore di Norimberga, dove rimase sino al 1815, quando andò all'Università di Heidelberg, professore di filosofia. Di là passò, nel 1818, all'Università di Berlino, dove esercitò un'importantissima influenza su la gioventù e su gli studi del suo tempo in Germania. Morì di colera a Berlino, il 14 novembre 1831.

Posteriormente alla *Fenomenologia*, pubblicò la *Scienza della Logica* (1812-1816), l' *Enciclopedia delle scienze filosofiche* (1817 — 2ª ediz. 1827 — 3ª ediz. 1830) e i *Lineamenti della filosofia del diritto* (1822). Dopo la sua morte, i suoi scolari pubblicarono il corso di lezioni su la *Filosofia della Storia*, su l' *Estetica*, su la *Filosofia della Religione* e su la *Storia della filosofia*, in una collezione completa delle sue opere (18 volumi (1832-1845), più un vol. di *Lettere*, 1887). Essi, inclusero, inoltre, in un'edizione dell' *Enciclopedia* un gran numero di note illustrative, desunte dai loro appunti delle sue lezioni.

2. *La Metafisica di Hegel in relazione all'Educazione.* — Non si è soliti di assegnare grande importanza a Hegel nella storia della pedagogia, poichè non si propose mai di scrivere un'opera che trattasse particolarmente di quest'argomento. D'altronde, le profonde speculazioni, su cui Hegel fondò la sua dottrina dell'educazione nella *Fenomenologia*, erano intercalate in un'opera metafisica troppo astrusa e originale perchè potesse attirare l'attenzione degli studiosi di filosofia pedagogica, i quali, invece, preferirono di dedicarsi allo studio empirico della fanciullezza e alla ricerca dei modi di perfezionare l'arte e la pratica dell' insegnamento. Eppure, ad Hegel senza dubbio, spetta uno dei primi posti nella storia della Pedagogia, se la scienza dell'educazione viene riguardata (conformemente ai principî professati dalla moderna scuola kantiana) sotto un aspetto vigorosamente speculativo, come la scienza dell' *ideale*, e quindi veramente *reale* sviluppo dello spirito. Colui che considera la Pedagogia come una scienza distinta, sì, se si vuole dalla filosofia, ma su questa fondata, non può oggi ricostruire lo sviluppo del pensiero pedagogico senza incontrare Hegel, il quale, col suo *idealismo assoluto*, diede certi concetti sistematici che costituiscono i postulati immancabili di ogni dottrina scientifica dell'educazione. Essi sono i seguenti:

A. *Lo Spirito come Libertà.* — Da Socrate in poi, l'educazione è stata concepita come lo sviluppo autonomo della personalità dell'educando. Platone tentò invano d' invocare

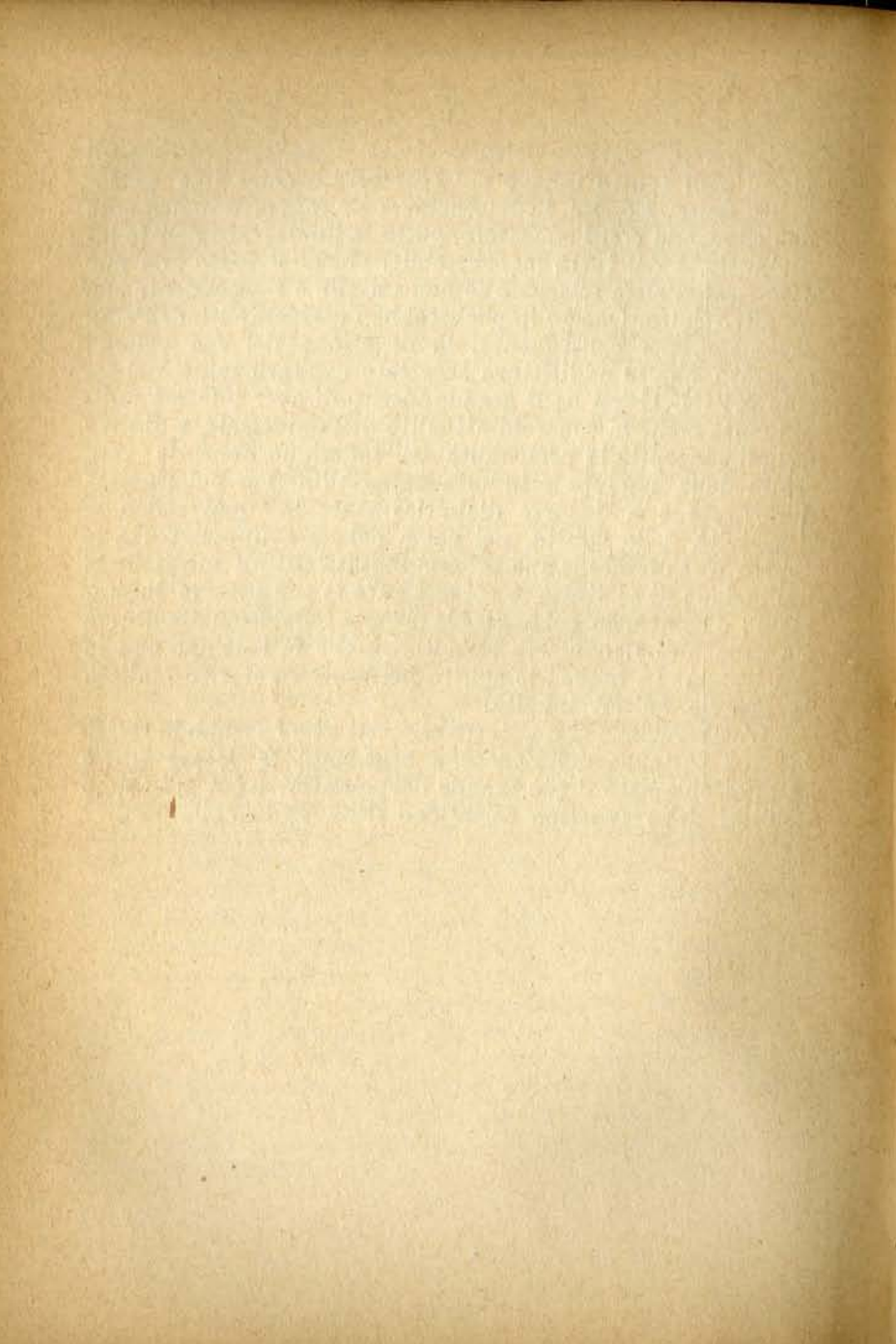
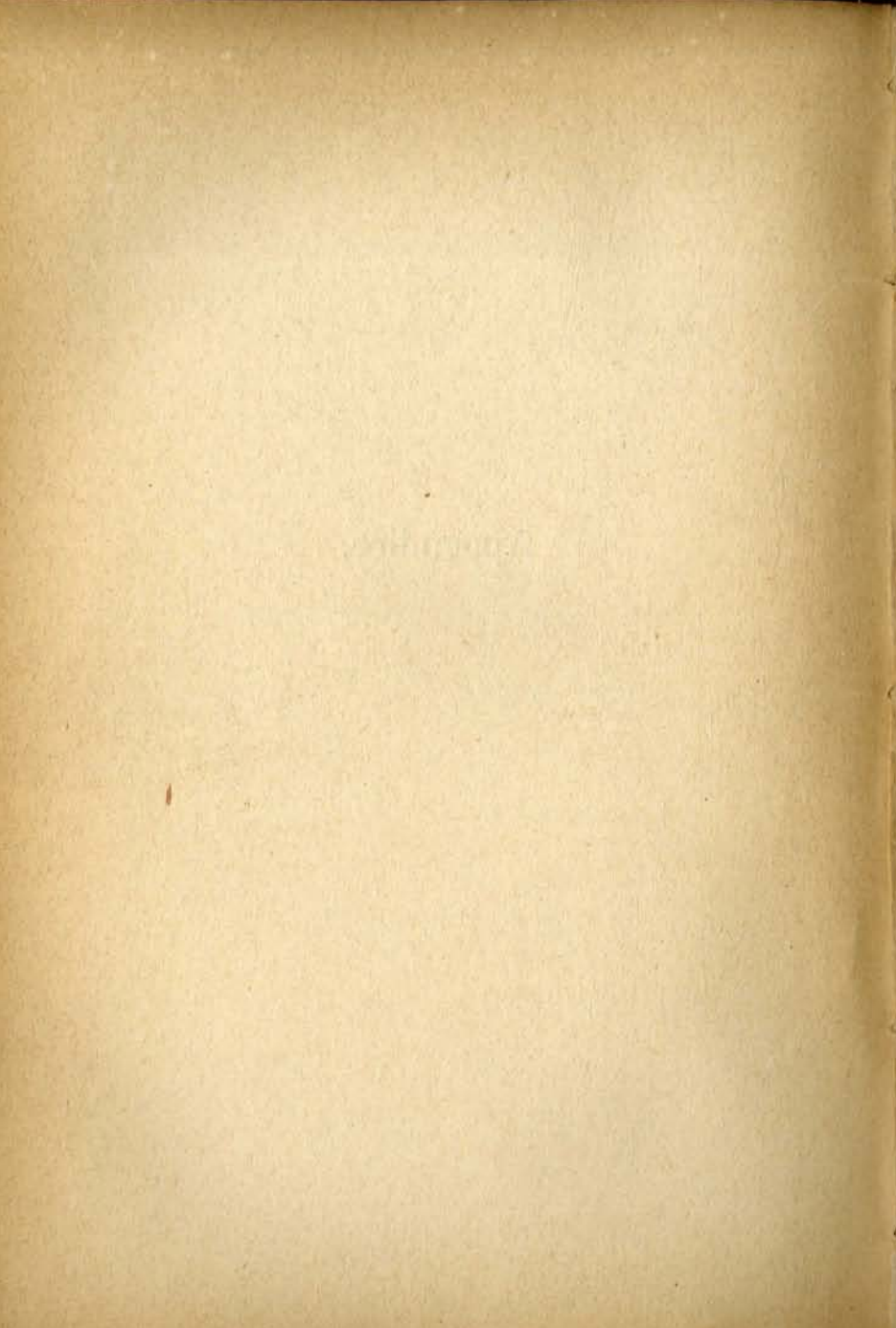
un' idea a priori del sapere, che producesse l' autonomia dello spirito nell'acquisto del sapere pensabile. E tutto il pensiero posteriore, rimasto intricato nel concetto di una realtà materiale come opposta al soggetto, non ebbe modo di dimostrare la possibilità di un reale, pieno e concreto sviluppo del soggetto, il quale, finchè non si fosse arrivati a considerarlo come avente il proprio oggetto in se stesso, era impotente a ricavare, dalla propria interiorità e per propria attività, una determinazione del suo conoscere o un senso del suo valore. Esso doveva, quindi, esser considerato dall'educatore come un vaso da riempire piuttosto che come un'attività da esser promossa nell'àmbito della sua stessa libera esistenza. Rousseau nel sec. XVIII insistette su l'antico principio socratico, ma non potè risolvere il problema che quello implicava, perchè non riuscì a concepire lo spirito altrimenti che in opposizione alla realtà materiale esteriore, da cui esso doveva derivare la somma del suo contenuto. Ciò non di meno, egli prepara il terreno a Kant facendo sentire vivamente la necessità di attribuire una libera produttività allo spirito. Tale concetto, tuttavia, si può dire che anche in Kant sia appena affermato, e soltanto con Hegel, per mezzo del suo idealismo assoluto e della negazione del noumeno kantiano, viene stabilito con il concetto dell' Idea, intesa come il processo assoluto della verità, e però come lo spirito che crea se stesso. Egli risolve, quindi, tutta la realtà esterna (che il pensiero volgare e ogni filosofia prima di Hegel aveva mantenuto come un presupposto del pensiero, in cui esso è presente alla coscienza) nel pensiero stesso. Sia o no riuscito Hegel a dimostrare chiaramente ed effettivamente questa unità di pensiero ad essere, — certo è che tutta la filosofia posteriore si è ispirata a questo concetto, più o meno coerentemente e consapevolmente. Anche la Pedagogia, con la dottrina dell' intuizione del Pestalozzi e con quella dell'azione del Froebel, non ha fatto che sviluppare o applicare, per l'appunto, questa medesima idea del realizzarsi dello spirito dentro il suo stesso proprio mondo.

B. *Lo Spirito come sviluppo.* — Ogni filosofia sino a Leibniz continuò a concepire lo spirito come sostanza. I sistemi di Descartes e di Spinoza conchiudono con la riduzione del

pensiero umano a quello di Dio : così che per essi il pensiero è vero soltanto quando è divino : un pensiero che si svolge non ha valore filosofico. L'empirismo impedì ai pensatori inglesi, Bacone, Hobbes e Locke, di riconoscere nel processo dell'esperienza lo svolgimento del potere originario dello spirito. Leibniz determina lo spirito come attività (appercezione) ch'egli riguarda come svolgimento di una forza primitiva ; ma il suo svolgersi è meramente un dispiegarsi di ciò che già è implicito, non quell' incremento e progressivo differenziarsi di sè da sè in cui il vero sviluppo consiste. Invece, il vero concetto dell'educazione è fondato proprio su l' intuizione di questo incremento e progresso dello spirito : non in quanto si guarda al suo astratto contenuto, ma alla sua natura essenziale e al suo valore. Anzi, tutte le discussioni, dalla seconda metà del sec. XVIII in poi, sul carattere *formale* e non materiale della vera educazione, sono semplicemente un'espressione dell'esigenza immanente nel concetto dell'educazione — cioè, che l'educazione non è un ornamento esteriore o una suppellettile dello spirito, ma un attuale processo generatore (autogenesi).

Ora, questo concetto dello spirito in un processo continuo di auto-generazione si trova per la prima volta nella filosofia hegeliana. La *Fenomenologia* e la *Filosofia dello Spirito* (Parte III dell'*Enciclopedia delle scienze filosofiche*) contengono l'esposizione scientifica di questo concetto, intorno al quale tanto hanno scritto i psicologi empirici, e intendere il quale non è cosa facile, come comunemente si crede, poichè la prima condizione per intenderlo è quella di collocarsi dal punto di vista dialettico, donde Hegel potè concepire la realtà come un processo del *divenire*. Questo è impossibile a chi non concepisce il pensiero come un atto spirituale : impossibile, quindi, alla psicologia empirica, che non può far a meno di presupporre una differenza, se non altro fenomenica, tra la realtà fisica e la realtà psichica. E il *divenire* hegeliano, che è il punto di partenza della dialettica, non vuol dire altro che questo : che la natura stessa, a cui quel divenire viene attribuito, è da concepire come una forma del pensiero.

C. *Lo Spirito come Autocoscienza infinita.* — Prima di Hegel ogni spirito umano era considerato come una personalità finita. Eppure, l'educazione come rapporto immanente dell'educando con l'educatore, posta la limitatezza dell' io individuale, è del tutto inconcepibile, poichè il finito non può aver nessun'altra relazione se non esterna e trascendente con un altro finito. Questo implicherebbe l'accidentalità dell'educazione e, per conseguenza, la negazione del suo valore: concetto, che fu addirittura accettato dai razionalisti del secolo XVIII. Hegel ha il grande merito di aver intesa l' individualità come la concreta attualità dell'universale, e di aver quindi concepita la personalità dell' individuo come la vera realtà della assoluta e infinita personalità. Per cui riuscì a dimostrare e a dedurre dialetticamente in qual modo la negatività dello spirito, nel corso del suo sviluppo, porta lo spirito a realizzare la sua propria infinita natura mediante la limitazione di se stesso, e col superare le sue proprie limitazioni; e come esso, col negare la propria indeterminata libertà sia capace di riconoscere un'autorità che fa tutt'uno con la sua libertà. In breve: lo spirito nel processo storico realizza la propria natura infinita.

L'elaborazione di questi tre concetti (che formano in realtà la vera sostanza della filosofia hegeliana) fa Hegel degno di esser chiamato il più grande dei pensatori, a cui noi siamo debitori dello sviluppo scientifico della Pedagogia.

Appendice.

LA SCUOLA LAICA AL CONGRESSO DI NAPOLI

I.

ORDINE DEL GIORNO SALVEMINI.[1]).

1.

La scuola laica deve non solo abilitare gli alunni alle future attività profesionali di ciascuno, ma anche prepararli per la vita civile, educando il loro pensiero alla massima possibile indipendenza da qualsiasi preconcetto dogmatico.

Essa non deve, nè può, rimanere neutrale o indifferente dinanzi a quei problemi fondamentali della vita, di cui tutte le confessioni religiose e tutti i partiti politici si preoccupano; chè anzi deve suscitare nei giovani la cura intensa e sincera di questi problemi; ma all'abito dogmatico deve sostituire l'abito della indagine e della valutazione razionalmente condotta e razionalmente comunicabile intorno al valore ed ai principî della vita; all' intolleranza settaria il rispetto di tutte le opinioni onestamente professate.

2.

La scuola laica non può essere ispirata da nessuna dottrina religiosa o filosofica o politica ufficiale, che si imponga a tutte le coscienze e neghi la libertà essenziale dello spirito degli insegnanti e degli alunni.

[1]) Questo ordine del giorno fu accettato da me salvo il comma 3. Ma non venne messo in votazione.

Affinchè, anzi, la indipendenza da ogni costrizione dogmatica animi e informi tutta l'opera educativa del maestro, è necessario sopratutto che questi sia pienamente rispettato nella sua libertà d' insegnamento, e non costretto a mutilare la sua personalità o dissimulare le sue convinzioni; salvo sempre in lui l'obbligo di rispettare lealmente le coscienze degli alunni, distinguendo le verità accertate dalle ipotesi che sono oggetto tuttora di controversia; non imponendo mai sui problemi fondamentali della vita, colla sola autorità dell'ufficio, dottrine contestate o a cui non sia possibile giungere coi mezzi forniti dalla ragione; cercando di mettere gli alunni in istato di potere con piena libertà e consapevolezza formarsi le proprie convinzioni filosofiche, politiche e religiose.

3.

Le scuole dello Stato devono essere laiche nel senso innanzi determinato; e dai loro programmi deve essere escluso ogni speciale insegnamento catechistico di dottrine confessionali.

Solo nei convitti e negli educandati dello Stato, maschili e femminili, ai quali le famiglie abbandonano del tutto i loro figli, senza poter integrare per conto proprio l'opera della scuola, l' istruzione confessionale deve essere impartita a quei soli alunni, le cui famiglie ne facciano domanda, da insegnanti scelti e retribuiti dalle famiglie stesse, in ore diverse da quelle delle lezioni comuni.

4.

La condizione fondamentale necessaria perchè la scuola laica possa compiere la sua specifica funzione educativa, è che gli insegnanti di essa abbiano la massima dignità e integrità di carattere, una solida preparazione scientifica e didattica, integrata sempre da seri studi filosofici, mediante i quali ciascun insegnante possa formarsi liberi e saldi convincimenti intorno alle questioni fondamentali della vita, e sia condotto a guardarsi dall'eccessivo specializzamento e dalla mera erudizione frammentaria.

A raggiungere questa condizione devono provvedere, non solo lo Stato col migliorare le scuole che preparano gli insegnanti medi ed elementari e con organizzare speciali scuole per gli istitutori dei convitti nazionali: ma sopratutto gli insegnanti stessi e le loro organizzazioni professionali, promovendo attivamente lo studio e la discussione dei problemi filosofici, scientifici e didattici, e tutelando la dignità morale della classe e dell'ufficio.

5.

Le garanzie necessarie per un funzionamento della scuola laica sono:

a) la preparazione filosofica, scientifica e didattica dei futuri insegnanti deve essere attestata dalle sole autorità scolastiche dello Stato;

b) la scelta degl' insegnanti deve avvenire esclusivamente per mezzo di concorsi, in cui si badi esclusivamete alle attitudini dei concorrenti, e che sieno giudicati da commissioni tecniche, nella cui formazione non intervenga nessuna autorità religiosa o politica, e che emanino dalla libera elezione del corpo insegnante;

c) degli eventuali errori o colpe, delle intolleranze dogmatiche, dei turbamenti ingiustificati, che con la leggerezza della loro opera gl' insegnanti possano provocare negli alunni e nelle famiglie, danneggiando la capacità di attrazione della scuola, essi non debbono render conto ad autorità politiche o religiose, ma ad autorità tecniche e disciplinari, che emanino dalla libera elezione del corpo insegnante, e rappresentino l'opinione media lentamente ma perennemente rinnovabile degli insegnanti stessi;

d) pubblicità immediata e completa di tutti gli atti di politica e di amministrazione scolastica.

Queste condizioni, per la scuola media, sono sancite in misura larga, sebbene non ancora completa, dalla legge Casati e dalla legge sullo stato giuridico; le quali richiedono di essere migliorate e sviluppate e sopratutto applicate lealmente e difese dalla mala volontà e dalle insidie dei burocratici e dei politicanti.

6.

Perchè la scuola laica possa efficacemente funzionare, occorrono le seguenti condizioni:

a) lo stato economico e giuridico degl' insegnanti deve esser tale che la scuola attiri i migliori maestri del paese; e questi abbiano l'agio di dedicare tutta la loro opera alla scuola, e migliorare senza tregua se stessi:

b) le scuole pubbliche debbono essere specializzate e organizzate e distribuite in modo da provvedere a tutti i bisogni di tutte le classi della popolazione;

c) il personale insegnante deve rapidamente rinnovarsi mediante una legge speciale sui limiti d'età e sulle pensioni;

d) agli insegnanti debbono essere forniti tutti i mezzi indispensabili (edifici scolastici, gabinetti, biblioteche, palestre, ecc.) perchè essi possano ottener il profitto massimo della loro opera.

A queste necessità non è stato finora provveduto in Italia, se non in maniera assolutamente inadeguata e arbitraria per tutti gli ordini e specie di scuole.

7.

Chi non approvi l' indirizzo delle scuole laiche dello Stato dev'essere pienamente libero di servirsi delle scuole che i privati credessero di istituire anche in concorrenza colle scuole pubbliche.

Alle scuole private i poteri pubblici non devono concedere sussidi o protezione di nessun genere ; ma devono rispettare pienamente la loro libertà d' insegnamento, imponendo ad esse per garanzia delle famiglie, oltre l'obbligo di essere sempre aperte alla vigilanza igienica e morale dello Stato, quello di avere i direttori responsabili e gl' insegnanti regolarmente abilitati dalle pubbliche scuole dello Stato.

Le sole scuole pubbliche devono concedere certificati di studio aventi valore legale.

Questi principî sono chiaramente sanciti per l' istruzione media della legge Casati ; ma sono stati sempre sistematicamente violati sotto la pressione dei politicanti e ad arbitrio della burocrazia e dei ministri con le abilitazioni ministeriali, con l'abbandono di ogni sorveglianza sulle scuole private, con le concessioni delle sedi di esami e del pareggiamento alle scuole private.

8.

In relazione ai principî innanzi affermati, la Federazione parteciperà alla vita politica del paese, rafforzando quei soli elementi della società e dello Stato, che nella scuola pubblica, quale innanzi è definita, trovano il migliore presidio e il più efficace aiuto, e che perciò soli sono naturalmente condotti a sinceramente desiderare ed attivamente volere il più vigoroso e più largo sviluppo della scuola pubblica.

La Federazione pertanto promuoverà in tutti i campi della vita pubblica i progressi di una democrazia, che abbia la libertà, la pubblicità e la responsabilità a suo fondamento, che accolga e faccia valere tutte le forze del pensiero, che non abbia alcuna pregiudiziale dogmatica, che non sottragga nessun istituto alla legge della libera discussione.

Ed essendo i principî innanzi affermati in antitesi assoluta coi principî, i criterî e i metodi, che la coerenza confessionale impone al clericalismo, la Federazione — salvi sempre i diritti riconosciuti alle minoranze nei precendenti Congressi — combatterà il partito clericale ed i partiti ad esso alleati in tutti i loro sforzi per la conquista del predominio della vita pubblica. E poichè d'altra parte molti gruppi liberali e democratici — specialmente quelli che fanno capo alla massoneria — non intendono gl' ideali democratici quali li intende la Federazione, e vogliono asservire la scuola pubblica a un indirizzo educativo di anticlericalismo giacobino e settario, che sarebbe altrettanto illiberale quanto l' indirizzo clericale, il Congresso afferma la necessità che i gruppi politici liberali e democratici determinino nettamente e lealmente le loro posizioni sul problema della funzione e dell' indirizzo dello Stato e della Scuola ; e dichiara che la Federazione darà il proprio appoggio in tutte le manifestazioni della vita pubblica a quei soli gruppi politici anticlericali, che assumano espliciti impegni nel senso dei principî adottati dalla Federazione.

II.

Ordine del giorno Trojano :

Il Congresso, ritenendo :

1° che altro è fede, altro è scienza, ossia altro è il sapere fiduciario e opinativo, che è proprio della religione e della scuola religiosa, altro è il sapere dimostrativo e necessario, che è proprio della scienza e della scuola laica ;

2° che lo Stato moderno, essenzialmente laico, e le minori comunità da esso dipendenti, in quanto hanno fini di coltura, distinti da quelli della Chiesa, debbono mirare alla perfetta libertà e indipendenza dello spirito, e a fornire alle giovani generazioni, per mezzo dei loro organi didattici, un contenuto dottrinale strettamente scientifico ;

propone : la perfetta laicizzazione delle scuole pubbliche di tutti i gradi, nel senso anzidetto.

III.

Ordine del giorno Conti :

Il Congresso, plaudendo ai professori Gentile e Fioravanti, che colle loro diligenti relazioni portarono un prezioso contributo allo studio ed alla risoluzione della questione della scuola laica ; passando

ai mezzi più idonei alla formazione di una scuola conforme a tale concezione [1]), delibera che la Federazione promuova:

1º Una netta separazione della Chiesa dallo Stato;

2º Riforme tali da rendere funzione di Stato l'istruzione in tutti i gradi;

3º L'abolizione dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari, negli asili di infanzia, nei convitti nazionali e nei collegi femminili dello Stato;

4º La laicità del personale insegnante nelle scuole dello Stato;

5º Una riforma organica in tutta l'istruzione femminile di guisa chè lo svolgimento del pensiero laico abbia dalla donna una costante collaborazione e non un ostacolo;

ed infine il Congresso delibera che conformemente a tale concezione della scuola laica, la Federazione nel campo politico, debba continuare, immutabilmente nella direttiva segnatale dal Congresso di Roma.

IV.

Lettera al «Giornale d'Italia».

Gentilissimo signor Direttore,

Nel *Giornale d' Italia* del 29 settembre il signor Goffredo Bellonci, commentando il voto del Congresso di Napoli relativo alla laicità della scuola, ricorda che il Mazzini «avrebbe voluto nella sua repubblica ideale tolte agli hegeliani di Napoli le cattedre universitarie»; e soggiunge: «le quali il prof. Gentile a quel che sembra, vorrebbe invece dar tutte a questi filosofi». Ma nel *Giornale* del giorno dopo non c'è più nemmeno l'*a quel che sembra*; e a proposito di una curiosa dichiarazione, che va ripetendo l'egregio prof. Fioravanti, troppo scontento e quasi mortificato dell'insperata approvazione della sua proposta dell'esclusione dei preti dalle scuole, lo stesso Bellonci, immagino, fa notare ai lettori del *Giornale* che «la relazione del Fioravanti, contrariamente a quella del Gentile e al discorso del Trojano, rigidamente dogmatici e intransigenti, portava un' idea sanamente liberale, ecc.».

Devo presumere che il sig. Bellonci, come moltissimi dei delegati intervenuti al Congresso di Napoli, non abbia potuto leggere con l'attenzione necessaria la mia relazione, che aveva il grave difetto di non presentare una di quelle conclusioni semplicistiche, che si afferrano a volo. Anzi l'*a quel che sembra* fa pensare che non l'abbia nè anche avuta sott'occhio.

[1]) Ossia alla concezione formulata nell'ordine del giorno precedente.

Ma, rimandando al prossimo numero dei *Nuovi Doveri* ogni discussione del voto di Napoli — poichè certe cose sarà bene dircele in famiglia — mi preme dichiarare al sig. Bellonci :

1° che la tesi da me sostenuta al Congresso, circa la libertà d' insegnamento, è stata anche più radicale di quella, da lui lodata, dell'amico Salvemini ; che, lungi dal volere tutte le cattedre universitarie affidate agli hegeliani (e dove sarebbero questi hegeliani ?) scrissi e dissi esplicitamente, che non solo non avrei voluto chiusa la porta della scuola a un Laberthonnière, a un Tyrrell, ma nè anche a preti meno liberali e meno *moderni*, se amanti sinceri della verità e realmente capaci di cercarla con i metodi proprî della scienza ; e, lungi dal portare nel Congresso uno spirito d' intransigenza, vi sostenni io la necessità e l'urgenza dell' insegnamento religioso nelle scuole primarie ;

2° che l'ordine del giorno presentato dal Salvemini e naufragato nella tempesta di opposizioni settarie o ingenue, che esso suscitò nel Congresso, era stato concordato nei punti sostanziali tra il Salvemini e me, come *programma minimo*, per parte mia, della propaganda laica ora appena iniziata dagl' insegnanti secondari ;

3° che è molto inesatto mettere me insieme col Trojano, il cui discorso improvviso suonò nel Congresso quasi una protesta contro il mio ; e il cui ordine del giorno ebbe sì un solo voto contrario ; ma questo fu il mio.

Aggiungo soltanto per i molti lettori del suo *Giornale*, che s'affrettano a protestare contro le conclusioni del Congresso, giudicate a ragione antiliberali e peggio, che in realtà a Napoli non s'è affatto conchiuso, ma appena cominciato ad affrontare la questione, che implica tutti i gravi problemi della scuola moderna come funzione dello stato democratico ; perchè sarebbe stoltezza credere che la Federazione degl' insegnanti medî possa ora non sentire che essa a Napoli non era affatto preparata a definire la propria posizione di fronte alla Chiesa ; e che non espresse il suo pensiero quella votazione tumultuosa e precipitata di poco più di un centinaio dei suoi soci, sopra i 4361, che essa ne conta. La questione del Congresso passerà allo studio delle sezioni, poichè già a Napoli si parlava d'un appello a un *referendum* (3) ; e, quanto a me, accetto l'augurio del collega Crocioni che nel *Giornale d' Italia* del 27 settembre, affermando che la mia relazione *da molti non fu compresa*, tuttavia fu d'avviso, che le mie idee fossero *destinate a giovare, non oggi, ma in avvenire, al trionfo della scuola laica.*

Palermo, 1° ottobre 1907.

G. Gentile.

(3) La proposta del *referendum* venne infatti subito dopo presentata da una sezione : e die' luogo nelle varie sezioni a discussioni vivaci. E se fu generalmente respinta per ragioni di disciplina sociale, bastò a dimostrare che a Napoli non s'era conchiuso.

INDICE